Universidad Europea del Atlántico

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES

TÍTULO DO PROJETO FINAL

[O Uso de Provérbios como Estratégia de Gestão e Motivação no Processo de Ensino-Aprendizagem no Aurora Complexo Escolar Internacional]

Dissertação para a obtenção do grau de:

[Mestrado em Educação]

Apresentado por:

[José Ngola Carlos]

[AOFPMME4485932]

Orientador:

[Maria Elena Castro Rodriguez]

[Luanda, Angola]

[30 de Maio de 2024]

DEDICATÓRIA

Dada a confiança que teve nas minhas capacidades intelectuais e de atuação como docente e tendo-me em consideração para sugerir aos altos dirigentes do Complexo Escolar Aurora Internacional como potencial candidato a uma vaga de emprego como professor, trabalho do qual consegui sustentar financeiramente esta formação de dois (2) anos, eu dedico esta Dissertação de Mestrado à senhora Teresa João Quizele.

AGRADECIMENTOS

Pelo apoio e acompanhamento constante durante o processo de formação, eu endereço por meio desta página os meus mais sinceros agradecimentos a minha esposa, Alay Ângela Quizele Kamueje, que tudo fez para garantir que nada me faltasse, material e emocionalmente, de modos a que eu alcançasse este, tão almejado, sonho, terminar o Mestrado em Educação com excelência.

COMPROMISSO DO AUTOR

Eu, José Ngola Carlos, declaro que:

O conteúdo deste documento é um reflexo do meu trabalho pessoal e declaro que ante qualquer notificação de plágio, cópia ou falta à fonte original, sou diretamente responsável legal, econômico e administrativo sem afetar o orientador do trabalho, a Universidade e quantas instituições colaboraram no referido trabalho, assumindo as consequências derivadas de tais práticas.

Assinatura: _____

[Autorização de caráter voluntário]

Luanda, 29 de Janeiro de 2024

Direção Acadêmica

Pelo presente documento autorizo a publicação eletrônica da versão aprovada do meu Projeto Final sob o título O Uso de Provérbios como Estratégia de Gestão e Motivação no Processo de Ensino-Aprendizagem no Aurora Complexo Escolar Internacional **no campus virtual e em outros espaços eletrônicos de divulgação desta Instituição.**

Informo os dados para a descrição do trabalho:

Título	O Uso de Provérbios como Estratégia de Gestão e Motivação no Processo de Ensino-Aprendizagem no Aurora Complexo Escolar Internacional
Autor	José Ngola Carlos e Maria Rodriguez
Resumo	O presente projeto explora a validade do uso dos provérbios como estratégia de gestão e motivação no processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas de Filosofia, Língua Inglesa e Economia visando a aprendizagem significativa dos alunos da 12ª classe do curso de Ciências Económicas e Jurídicas no Aurora Complexo Escolar Internacional durante o segundo trimestre do ano académico de 2023 a 2024.
Programa	- Mestrado em Educação na especialidade de Gestão e Organização de Centros Educacionais
Palavras-chaves	Provérbios, Estratégia de Gestão, Motivação e Aprendizagem Significativa
Contato	ngola21.jose@gmail.com

Atenciosamente,

Assinatura: _____

RESUMO

Esta dissertação tem como tema O Uso de Provérbios como Estratégia de Gestão e Motivação no Processo de Ensino-Aprendizagem no Aurora Complexo Escolar Internacional e se propõe a traçar ações para o uso de provérbios como estratégia de gestão e motivação dos alunos da 12ª classe do curso de Ciências Económicas e Jurídicas nas disciplinas de Filosofia, Língua Inglesa e Economia visando a aprendizagem significativa durante o segundo trimestre do ano acadêmico de 2023-2024. Ela se fundamenta nos estudos paremiológicos e paremiográficos de Wolfgang Mieder sobre a noção de provérbio, suas funções e utilidade educativa, na teoria de David Paul Ausubel sobre a Aprendizagem significativa no processo de ensino e aprendizagem, nos estudos de Abraham Maslow sobre a motivação tendo como base as necessidades humanas e na Zona de Desenvolvimento Proximal de Lev Vygotsky. Este estudo é uma pesquisa ação e um estudo de caso. Concluído o trabalho de pesquisa, percebeu-se que os provérbios, quando estrategicamente bem utilizados, chegam a ser um recurso didático-pedagógico muito eficiente e eficaz para combater a indisciplina e a desmotivação dentro e fora da sala de aulas, proporcionando às escolas um ambiente educativo saudável.

Palavras-chave

Provérbios, Estratégia de Gestão, Motivação e Aprendizagem Significativa

ABSTRACT

The title of this dissertation is The Use of Proverbs as a Strategy for Management and Motivation in the Teaching-Learning Process in Aurora Complexo Escolar Internacional and proposes to draw stocks for the management and motivation of the students of the 12th grade of Economic and Legal Sciences in the subjects of Philosophy, English and Economy aimed at significant learning during the second term of the academic year of 2023-2024. It is based on the Paramyological and Paramiographic Studies of Wolfgang Mieder about the notion of proverb, its functions and educational utility, David Paul Ausubel theory about Significant Learning in the teaching and learning process, Abraham Maslow´s studies on Motivation Based on Human Needs and Proximal Development Zone of Lev Vygotsky. This study is an action survey and a case study. Completed the research work, the conclusion is that proverbs, when strategically well used, are very efficient and effective teaching-pedagogical resource to combat indiscipline and demotivation in and out of the classes, providing schools with a healthy educational environment.

Keywords

Proverbs, Strategy for Management, Motivation and Significant Learning

ÍNDICE

INTRODUÇÃO 10

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO 15

1.1. Motivação x Hierarquia das Necessidades 15

1.2. Zona de Desenvolvimento Proximal x Motivação 23

1.3. Aprendizagem Significativa x Motivação 31

1.4. Uso Estratégico de Provérbios para Motivação Escolar 40

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA 46

2.1. Enfoque metodológico 46

2.2. Tipo de estudo 56

2.3. Descrição do contexto, dos participantes ou população e o período em que a pesquisa foi realizada 58

2.4. Estudo 60

CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÃO 67

CONCLUSÕES 97

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 103

INTRODUÇÃO

O tema em abordagem neste trabalho, O Uso de Provérbios como Estratégia de Gestão e Motivação no Processo de Ensino-Aprendizagem no Aurora Complexo Escolar Internacional, encontra-se dentro do escopo epistemológico do Mestrado em Educação na especialidade de Gestão e Organização de Instituições Educacionais pelo fato de envolver implícita e explicitamente as concepções epistémicas de quatro das correntes estruturantes da Gestão Educacional que são o Planejamento e Direção Estratégica, a Gestão do Conhecimento e Inovação Educacional, a Qualidade Educacional, Avaliação e Inovação e as Técnicas de Direção de Equipes de Trabalho, visando o melhor desempenho dos professores e alunos, assim como o funcionamento normal e melhorado da instituição de ensino e do ambiente educativo a sua volta.

Este trabalho de investigação científica resulta do interesse do autor, desde o período da Licenciatura em Língua e Literaturas, onde estudou a classificação, o contexto e os significados assumidos circunstancialmente pelos provérbios na obra literária do renomado autor nigeriano Chinua Achebe (1958) com o título “Things Fall Apart”, até esta fase do Mestrado em Educação, na especialidade de Organização e Gestão de Instituições Educacionais, onde pretende compreender a validade do uso dos provérbios como estratégia de gestão e motivação no processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas de Filosofia, Língua Inglesa e Economia visando a aprendizagem significativa dos alunos da 12ª classe do curso de Ciências Económicas e Jurídicas no Aurora Complexo Escolar Internacional durante o segundo trimestre do ano acadêmico de 2023 a 2024.

Além do interesse do autor, o presente trabalho surge da necessidade identificada na prática educativa de ensino-aprendizagem que consiste na eficiente e eficaz gestão da sala de aula com o objetivo de se combater a falta de motivação muito presente por parte dos estudantes no início, durante e após as aulas e estimular a devida motivação que resulta na aprendizagem significativa dos conteúdos, das atitudes e das habilidades.

Conforme salientam Camargo, Camargo e Souza (2019), As tecnologias de Informação e Comunicação hoje vêm desafiando as atitudes, conhecimentos e habilidades de inovação e criatividade dos professores quanto ao quesito motivação e gestão das

emoções dos alunos nas salas de aulas, pelo fato de o mundo tecnológico estar repleto de atrações interessantes e a escola muitas vezes não poder oferecer os elementos atrativos equivalentes ou melhores o que gera desinteresse e desmotivação e se consubstancia num grande desafio para a educação e os professores em particular.

No mesmo segmento, Batalha (2018), confirma a necessidade cada vez mais constante de motivação dos alunos na sala de aula pela alarmante condição de desmotivação em que muitos alunos e professores se encontram dada a concorrência do mundo tecnológico atrativo em relação às práticas pouco estimulantes, rígidas e desusadas do fazer didático-pedagógico que ainda persistem na maioria dos docentes. Esta situação muitas vezes tende à atitudes defensivas e de culpabilidades entre professores e alunos, onde um alega fracasso por conta de outrem e aqueles pelo desinteresse destes que pouco fazem para aprender.

Com a consciência de que ante aos problemas, mais do que encontrar as causas ou os causadores visando a culpabilidade, o mais importante seja desenvolver a inteligência criativa necessária para a solução dos problemas identificados. Assim, o presente trabalho se propõe a explorar as áreas da fraseologia, com particular destaque para a paremiologia ou o estudo dos usos e significados dos provérbios, a gestão escolar, com particular interesse na gestão eficaz e eficiente das emoções na sala de aula, e a psicologia da educação, com destaque para a motivação como fator de aprendizagem, visando descobrir a utilidade dos provérbios como estratégia de gestão e motivação dos alunos antes, durante e após o exercício letivo.

Com a realização bem sucedida deste trabalho, todos os agentes participantes ativos do processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente os alunos, os professores, as famílias, etc., se beneficiam com a presença de mais um recurso com o qual poderão estrategicamente fazer face aos problemas de aprendizagem, comportamentos e atitudes relacionados com a desmotivação no início das aulas, durante e depois das mesmas, garantindo, a partir disto, a energia necessária que lhes dará a força para enfrentarem as dificuldades encontradas nos caminhos que escolherem percorrer (Torres & Duarte, 2014).

Problema

Como melhorar a motivação dos alunos da 12ª classe do curso de Ciências Económicas e Jurídicas do Aurora Complexo Escolar Internacional nas disciplinas de Filosofia, Língua Inglesa e Economia visando a aprendizagem significativa durante o segundo trimestre do ano acadêmico de 2023-2024?

Perguntas de investigação

1. Quais são os referentes teóricos sobre o uso de provérbios como estratégia de gestão e motivação dos alunos da 12ª classe do curso de Ciências Económicas e Jurídicas e aprendizagem significativa, que sustentarão a presente pesquisa?
2. Qual é a motivação e aprendizagem que os alunos da 12ª classe do curso de Ciências Económicas e Jurídicas do Aurora Complexo Escolar Internacional têm nas disciplinas de Filosofia, Língua Inglesa e Economia?
3. Quais ações propor como estratégia de gestão e motivação dos alunos da 12ª classe do curso de Ciências Económicas e Jurídicas do Aurora Complexo Escolar Internacional nas disciplinas de Filosofia, Língua Inglesa e Economia visando a aprendizagem significativa durante o segundo trimestre do ano acadêmico de 2023-2024?
4. Como valorar a pertinência das ações desenhadas?

Objetivo geral

Propor ações para o uso de provérbios como estratégia de gestão e motivação dos alunos da 12ª classe do curso de Ciências Económicas e Jurídicas do Aurora Complexo Escolar Internacional nas disciplinas de Filosofia, Língua Inglesa e Economia visando a aprendizagem significativa durante o segundo trimestre do ano acadêmico de 2023-2024.

Objetivos específicos

1. Determinar os referentes teóricos sobre o uso de provérbios como estratégia de gestão e motivação dos alunos da 12ª classe do curso de Ciências Económicas e Jurídicas e aprendizagem significativa.

2. Diagnosticar a motivação e aprendizagem que os alunos da 12ª classe do curso de Ciências Económicas e Jurídicas do Aurora Complexo Escolar Internacional têm nas disciplinas de Filosofia, Língua Inglesa e Economia.

3. Desenhar ações para o uso de provérbios como estratégia de gestão e motivação dos alunos da 12ª classe do curso de Ciências Económicas e Jurídicas do Aurora Complexo Escolar Internacional nas disciplinas de Filosofia, Língua Inglesa e Economia visando a aprendizagem significativa durante o segundo trimestre do ano acadêmico de 2023-2024.

4. Valorar a pertinência das ações desenhadas, levando em conta o critério dos docentes e diretivos implicados.

Aquando do processo que determinou os referentes teóricos para esta dissertação, destacaram-se os estudos paremiológicos e paremiográficos de Wolfgang Mieder sobre a noção de provérbio, suas funções e utilidade educativa. A teoria de David Paul Ausubel sobre a Aprendizagem significativa no processo de ensino e aprendizagem. Os estudos de Abraham Maslow sobre a motivação tendo como base as necessidades humanas e a Zona de Desenvolvimento Proximal de Lev Vygotsky, como o espaço privilegiado no qual a aprendizagem ocorre de fato.

Quanto aos procedimentos técnicos, esta dissertação é uma pesquisa ação e um estudo de caso. Um estudo de caso é um procedimento de pesquisa durante o qual se isola um ou alguns objetos de pesquisa para a sua exploração. Ou melhor, fazer um estudo de caso requer estudar profunda e exaustivamente um ou poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento e compreensão (Kauark, Manhães e Medeiros, 2010). Para o caso em particular desta pesquisa, isolou-se a 12ª Classe do curso de Ciências Económicas e Jurídicas do Aurora Complexo Escolar Internacional cito em Luanda, Angola, com o objetivo claro de estudar a motivação e gestão das

emoções dos alunos desta turma sob a utilização de provérbios em diferentes períodos, diferentes dias, diferentes disciplinas e diferentes professores.

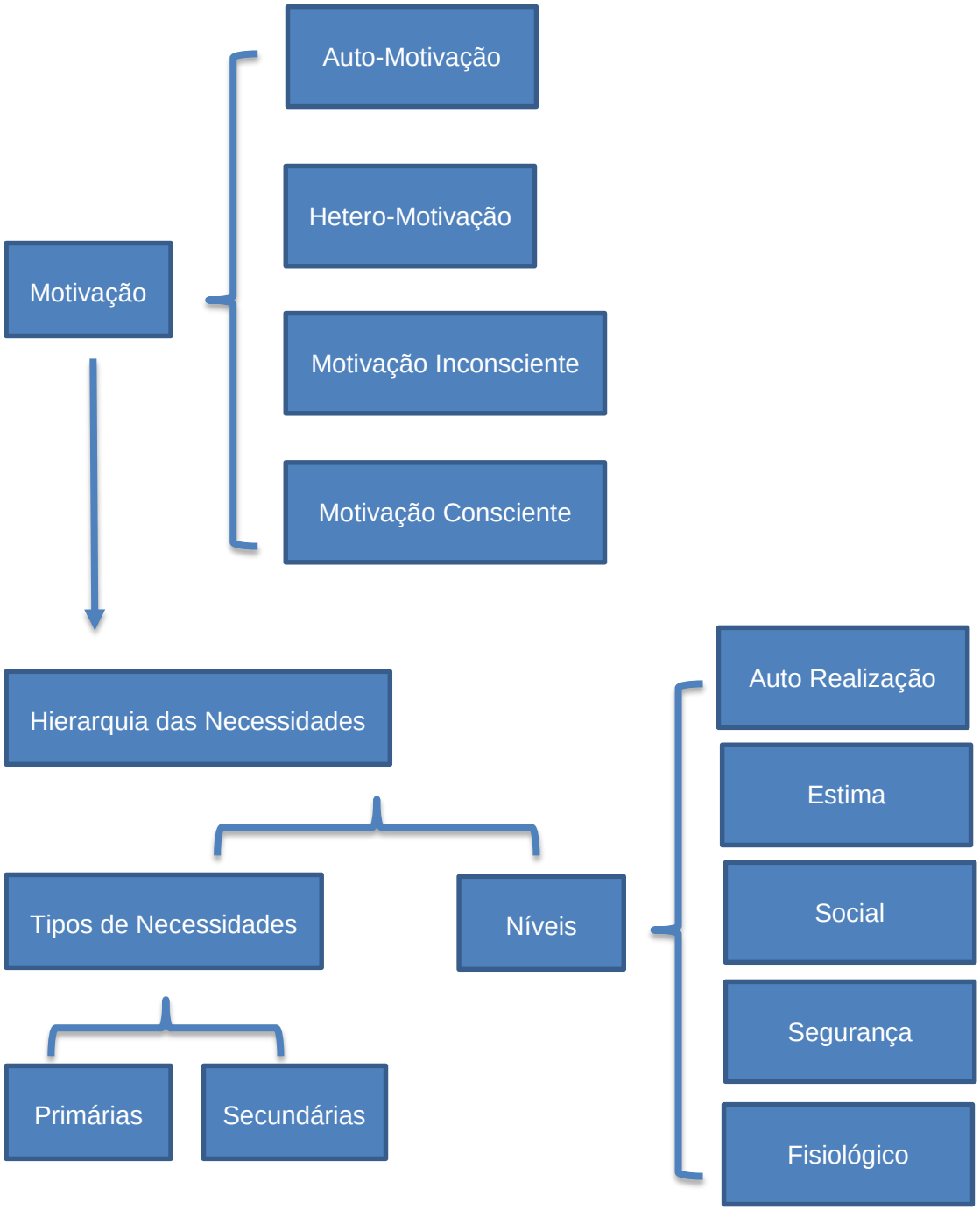
Dos procedimentos aplicados, chegou-se a compreensão de que os provérbios, quando estrategicamente bem utilizados, isto é, levando-se em conta o interesse dos estudantes, a matéria a ser ensinada, o modo de apresentação e condução do debate sobre o provérbio, o momento mais conveniente, o nível de linguagem e o grau de dificuldade na compreensão do provérbio, eles resultam em ser um recurso didático-pedagógico muito eficiente e eficaz para combater a indisciplina e a desmotivação dentro e fora da sala de aulas, proporcionando às escolas um ambiente educativo saudável.

Este trabalho está composto por três capítulos. Depois da parte introdutória aparece o primeiro. Este capítulo designa-se Marco Teórico. Nele é apresentado em pormenores as bases teóricas sobre as quais se fundamenta este trabalho dissertativo. A seguir ao Marco Teórico, aparece o capítulo intitulado Metodologia. Na Metodologia é apresentado o enfoque metodológico que descreve as linhas condutoras para a realização desta dissertação, assim como o contexto, os participantes e o período no qual a pesquisa se realizou. O terceiro capítulo trata de apresentar os dados recolhidos, a discussão sobre os mesmos e os consequentes resultados. Ao que lhe rende a designação de Resultados e Discussões. A seguir ao terceiro capítulo, aparecem as conclusões e as referências bibliográficas.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

1.1. Motivação x Hierarquia das Necessidades

Visando um desenrolar argumentativo coeso e coerente, tanto para o autor quanto para o leitor interessado em compreender os meandros desta pesquisa, este subcapítulo tem o seu discorrer assente sob o mapa conceitual apresentado abaixo.



Neste subcapítulo, é abordada a noção de motivação, sua classificação tendo como base a teoria de Abraham H. Maslow (1943), Teoria da Motivação Humana, comumente conhecida por Teoria das Necessidades de Maslow ou simplesmente Pirâmide das Necessidades de Maslow. A seguir a isso, far-se-á uma incursão na teoria com a intenção de melhor conhecer os seus meandros, como suas bases teóricas, razões que levaram Maslow a criação da teoria, os tipos de necessidades por ela evocada, os respetivos níveis hierárquicos, sua importância e modos de funcionamento.

Conforme destaca Abraham H. Maslow em Uma Teoria da Motivação Humana (1943), o comportamento humano é tanto motivado quanto determinado numa sequência hierarquicamente organizada e contínua. Seu estado de animal social eternamente insatisfeito impõe a ele e a todos aqueles que com ele lidam a tanto dominar quanto saber empregar os estímulos certos que o impulsionariam a execução de tarefas com eficiência e eficácia.

Assim, compreender a motivação humana é uma necessidade que se impõe a todos, e em particular, aqueles cujas profissões têm no seu cerne de atuação o ente humano, isto é, realizada por pessoas, com pessoas e para pessoas. Esta necessidade surge em função de se ter comprovado veementemente que a atuação inicial, permanente ou final do homem é de excelência quando este o realiza sob as égides da boa motivação (Meireles, 2015).

Existem muitos estudos que abordam a noção da motivação, em consequência disso, há um grande número de propostas teóricas sobre quais fatores estão na base da motivação dos seres humanos. Assim, não causou espanto nenhum deparar-se com uma infinidade de definições sobre este assunto. Eis a proposta de alguns autores:

Silva, et al. (2017) atribuem aos elementos cognitivos e/ou mentais a responsabilidade pela motivação humana. Assim, eles definem motivação como sendo um conjunto de forças psicológicas que orientam a direção do comportamento das pessoas. Este postulado encerra a noção de motivação a todos os fatores capazes de influenciar a estrutura mental, lógico-racional, epistémico-cultural e filosófico-moral que formam e constituem o paradigma mental que norteia a vida de cada pessoa. Silva, et al. (2017) prosseguem destacando que a motivação pode igualmente ser compreendida como o

conjunto de atitudes em relação a vida e em relação aos princípios ético-morais que conduzem uma pessoa a atuar na direção de um objetivo específico estabelecido por si ou por outros nos quais ele se revê.

Enquanto Silva, et al. (2017) apresentam uma definição de motivação sob a perspectiva psicológica, Wyse (2018) demarca-se desta conceptualização e apresenta uma definição de motivação sob a perspectiva que envolve as emoções, os sentimentos das pessoas em relação as coisas e as atividades, assim como uma compreensão biossocial de motivação. Este autor compreende a motivação como sendo todo impulso emocional, biológico ou social que leva uma pessoa a realizar uma determinada tarefa, a agir de uma forma específica ou a adquirir certo comportamento. Conforme o autor entende, estes impulsos podem vir do interior do indivíduo ou do exterior, o seu ambiente envolvente.

Alves, et al. (2017) agregam à noção de motivação a perseverança ante a dificuldades. Para os autores, motivação é toda confluência de forças interiores do indivíduo, responsável por determinar o caminho que será seguido para alcançar o propósito estabelecido e o nível de perseverança diante das dificuldades. Com base nestes autores, a motivação substancia o início e a contínua realização de tarefas até o seu término. A sua falta, porém, arruína todo o empreendimento planejado. Vale, contudo, observar que, a definição apresentada por Alves, et al. (2017) ignora um aspecto fundamental apresentado por Wyse (2018). Quando aquele percebe a motivação apenas como derivante de fatores internos, este concebe a motivação como um recurso de trabalho que encontra sua razão de ser tanto em fatores internos quanto em fatores externos.

Meireles (2015), a semelhança de Wyse (2018), entende que os fatores biológicos e psicológicos desempenham um papel fundamental na efetivação daquilo que se consubstanciará em impulso motivacional para um indivíduo. Assim, o autor define motivação como sendo o conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam a concretização de uma ação, seguidos de aspectos ligados à orientação, intensidade e persistência. É posto aqui dois elementos novos em relação às definições anteriores que mereceram atenção, são eles: a intensidade e a orientação. Que a motivação produz persistência ou perseverança é destacado por Alves, et al. (2017). Mas, Meireles (2015) traz para a apreciação que além da perseverança, a motivação

resulta da combinação de fatores internos que estejam devidamente orientados e que na sua realização se manifestem em ações ou atitudes caracterizadas como intensas ou enérgicas.

Depois de verificadas as definições postas por diferentes autores, vale a interrogação sobre qual seria a etimologia da palavra motivação. Tal esforço mostra-se pertinente porque conhecendo a etimologia, aumentam-se as chances de melhor compreender a essência do referente em estudo.

Almeida, Schelske e Rover (2019) informam que a palavra motivação deriva do latim: “motivos” ou “movere”. Estas palavras traduzidas para o Português podem significar simplesmente “mover”. Assim, a palavra motivação indica o processo pelo qual um conjunto de razões ou motivos explicam, induzem, incentivam, estimulam ou provocam algum tipo de ação ou comportamentos humanos.

De acordo com Gomes e Michel (2007) a palavra “motivar”, significa literalmente: dar motivos para... E o equivalente semântico para a palavra motivação será: o motivo, a causa, a razão, o fim. Uma análise morfológica à palavra “motivação” leva a percepção de que ela resulta da combinação de dois elementos, quais sejam: “motivo” mais o sufixo “ação”, que quer dizer movimento, atuação ou manifestação de uma força, uma energia, um agente.

Na concepção destes dois autores, Gomes e Michel (2007), a motivação é uma força que conduz a pessoa para alguma coisa, ou seja, para um objetivo. Eles identificam analogicamente a motivação às molas que impulsionam à ação. Para os autores em referência, a energia que movimenta uma pessoa para alcançar qualquer coisa que seja são as necessidades humanas. No seu entender, as necessidades humanas são as molas que tanto impulsionam como mantêm o comportamento dos indivíduos em direção a um propósito específico.

Gomes e Michel (2007) não são os únicos que relacionam a motivação às necessidades humanas. Uma grande referência neste quesito está o renomado autor Abraham H. Maslow, um dos expoentes, se não o maior dos expoentes na teoria da motivação humana. Em Uma Teoria da Motivação Humana (1943), Maslow apresenta a sua teoria

sobre como os seres humanos são motivados na realização das suas tarefas cotidianas e/ou profissionais, que hoje é amplamente conhecida como a Pirâmide de Maslow.

A teoria de Abraham Maslow é simples e de fácil compreensão. Dizem Ferreira, Demutti e Gimenez (2010) que a sua popularidade mundial deve-se a duas caraterísticas básicas que a constituem: a lógica intuitiva e a facilidade de compreensão dos elementos que a compõe e o seu funcionamento. A Teoria das Necessidades de Maslow é essencialmente empírica porque teve sua origem a partir das observações de Maslow como psicólogo (Ferreira, Demutti e Gimenez, 2010). Conforme salienta o próprio Maslow, a sua teoria resulta da conformidade dos fatos já conhecidos (como a tradição funcionalista de James e Dewey, o holismo de Wertheimer, a Psicologia Gestalt e o dinamismo de Freud e Adler), os fatos clínicos e observacionais, com os experimentais. Porém, dentre estes fatores, a experiência clínica foi a demais relevância (Maslow, 1943).

Maslow é profundo na sua observação da qual resulta a teoria pelo fato de que para a sua construção, o autor adentra na totalidade da pessoa humana, analisando a sua experiência e investigando quais seriam as coisas mais importantes para o ser humano. Maslow, assim, perscruta o amor, a esperança, a fé, a espiritualidade, a individualidade e a existência (Almeida, Schelske e Rover, 2019).

Em sua teoria da motivação, Maslow coloca no epicentro da abordagem as necessidades humanas como os elementos responsáveis pela motivação. Posto de modo simples, de acordo com Maslow, os humanos movem-se fundamentalmente para a satisfação das suas necessidades. Segundo Ferreira, Demutti e Gimenez (2010, Maslow compreende a noção de necessidade como a privação de certas satisfações. Uma vez que as pessoas estão ciclicamente num movimento contínuo de satisfação e insatisfação. Maslow defende a ideia de que a motivação é de um lado subjetiva, múltipla e permanente (Maslow, 1943; Silva, et al., 2017; Alves, Silva e Oliveira, 2017). A motivação é subjetiva porque embora as pessoas sejam semelhantes, elas são diferentes dada a construção histórica e sociocultural que as molda. Assim, um fator motivador para um, poderá não ser compreendido sob a mesma intensidade e efeito sob outro ser.

A motivação é múltipla porque no processo de motivação vários são os fatores que concorrem ou influenciam o comportamento de um indivíduo em relação a um empreendimento específico, podendo ser fatores sociais, culturais, psicológicos, emocionais, económicos, etc. estes fatores se intermedeiam ou somam-se para servirem de estímulo motivacional. A motivação precisa ser permanente porque ela é tanto responsável pelo começo das atividades como pela continuidade e fim dela. É um equívoco pensar que uma pessoa, uma vez motivada, estará motivada para sempre ou que se estiver motivada para uma ação em particular, estará igualmente motivada para qualquer outra.

Em síntese, Maslow compreende a motivação como sendo toda carência ou insatisfação experimentada pelo homem a todos os níveis e, que no desejo de satisfazer ou eliminar a carência, o move a agir. Em outras palavras, motivação é a existência da possibilidade de satisfação de uma necessidade ou carência.

Para Maslow, os fatores de satisfação do ser humano dividem-se em cinco níveis que não obedecem a uma ordem fixa. São eles:

1. O nível fisiológico
2. O nível de segurança
3. O nível social
4. O nível de estima e
5. O nível da auto realização (Ferreira, Demutti e Gimenez, 2010).

A estes níveis, Maslow designa como necessidades fisiológicas, necessidades de segurança, necessidades de amor, necessidades de estima e necessidades de auto realização (Maslow, 1943).

As necessidades mencionadas acima podem ser divididas em dois grandes grupos. Que são:

1. Necessidades primárias, auto motivadas ou inconscientes e
2. Necessidades secundárias, hetero motivadas ou conscientes (Almeida, Schelske e Rover, 2019; Maslow, 1943).

Esta classificação obedece ao critério de aparecimento no homem. As necessidades primárias são assim consideradas por serem as primeiras a se manifestarem (Wyse, 2018) e via de regra são satisfeitas a partir de fatores extrínsecos ou provenientes de fora ao indivíduo. Nesta categoria encontramos as duas primeiras necessidades mencionadas na base da pirâmide de Maslow, as necessidades fisiológicas e as necessidades de segurança. As necessidades secundárias geralmente, na ordem de satisfação, são as que surgem depois de as necessidades primárias serem suprimidas e são satisfeitas a partir de fatores intrínsecos ou seja elementos provenientes de dentro do indivíduo. São elas: as necessidades sociais, as necessidades de estima e as necessidades de auto realização. São, contudo, as necessidades representantes da busca pela individualização do ser (Ferreira, Demutti e Gimenez, 2010).

Tanto as necessidades fisiológicas quanto as necessidades de segurança são consideradas por Silva, et al. (2017) como sendo representativas das necessidades básicas, necessárias à sobrevivência do indivíduo e as necessidades sociais, as necessidades de estima e as necessidades de auto realização como sendo as de nível alto (Ferreira, Demutti e Gimenez, 2010).

Tendo como base as abordagens de Silva, et al. (2017) assim como Ferreira, Demutti e Gimenez (2010), apresenta-se a seguir a descrição em pormenores de cada uma das necessidades postuladas por Maslow na sua teoria sobre a motivação humana. Dizem os autores que as necessidades fisiológicas são aquelas de satisfação emergentes e imprescindíveis a continuidade de vida da pessoa. Elas incluem a fome, a sede, o abrigo o sexo e outras necessidades corporais.

Já as necessidades de segurança são aquelas relacionadas à condição de bem estar que o ambiente proporciona às pessoas, como a segurança no manuseio de equipamentos, a prevenção aos riscos ambientais e de trabalho, bem como a proteção contra danos físicos e emocionais.

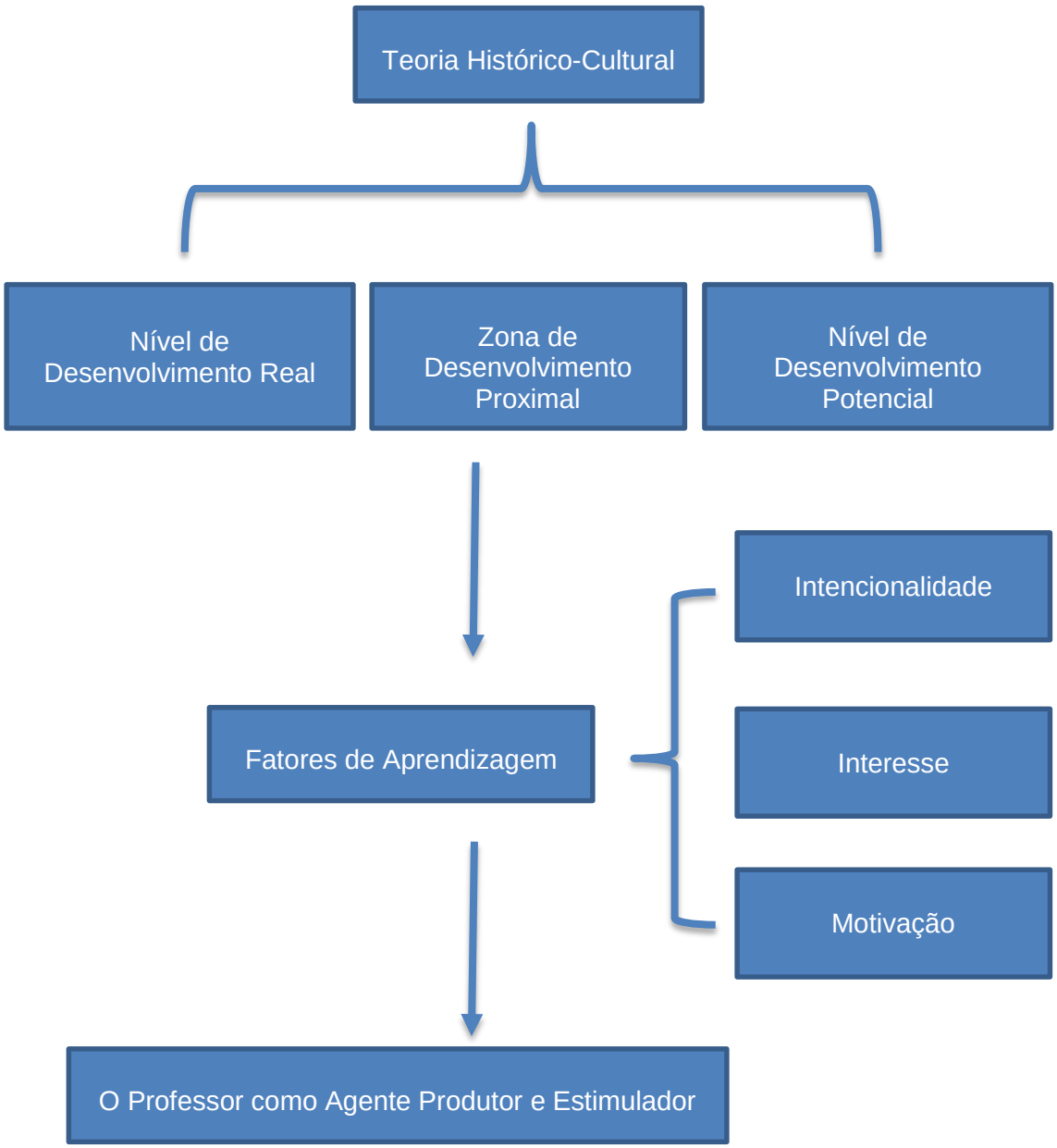
As necessidades sociais são aquelas que se manifestam na forma de desejo de a aceitação de uma pessoa por parte das demais, seja pela sociedade, família ou colegas de trabalho. O que inclui o desejo de afeição, aceitação, amizade e sensação de pertencer a um grupo.

Conforme classifica Wyse (2018) existem dois tipos de estima: a autoestima e a heteroestima. A autoestima procede da proficiência e competência em ser a pessoa que se é, é o mesmo que gostar de si, é acreditar em si e dar valor ao que se é e se tem ou se sente. Já a heteroestima é o reconhecimento e a atenção proveniente das outras pessoas, é o mesmo que gostarem de nós, acreditarem em nós e darem valor ao que somos, ao que temos e ao que sentimos. A necessidade de estima na hierarquia das necessidades de Maslow inclui os fatores internos de estima, como o respeito próprio, a realização e a autonomia; e os fatores externos de estima, como o status, o reconhecimento e a atenção.

A auto realização é a necessidade mais elevada da pirâmide de Maslow (Matsuoka e Silva, 2013). De acordo com os autores Silva, et al. (2017) assim como Ferreira, Demutti e Gimenez (2010), a auto realização se refere ao alcance do potencial da pessoa, ou seja, remete a pessoa à intenção de tornar-se tudo aquilo que ela é capaz de ser. Neste nível inclui-se o crescimento, o autodesenvolvimento e o alcance do próprio potencial. Conforme crê Maslow, o que o homem pode ser, ele deve ser. A auto realização é a tendência manifesta no desejo e capacidade do homem de se tornar cada vez mais o que ele pode efetivamente ser (Maslow, 1943).

1.2. Zona de Desenvolvimento Proximal x Motivação

A exemplo do subcapítulo anterior, abaixo vai o mapa conceitual que norteia o desenrolar deste subcapítulo.



Neste segundo subcapítulo do Marco Teórico é discutido os fundamentos da Teoria Histórico Cultural da qual se originou a teoria de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal e é feito um aprofundamento nos Níveis sugerido pelo mesmo autor, que são o Nível de Desenvolvimento Real e o Nível de Desenvolvimento Potencial. Nesta seção apresenta-se também a intencionalidade, o interesse e a motivação como fatores fulcrais na aprendizagem com base na teoria de Vygotsky e por fim faz-se uma incursão reflexiva sobre o papel do professor como produtor e estimulador das condições de aprendizagem dos alunos.

A Teoria Histórico Cultural é uma proposta de Marx e Engel (Fino, 2001). Esta teoria se baseia nos seguintes pressupostos:

1. Toda atividade humana é mediada por ferramentas que resultam na evolução biológica e cultural;
2. A consciência humana resulta das atividades socialmente organizadas, construtivas e produtivas;
3. Todos os processos psicológicos mais elevados aparecem primeiro no plano interpsicológico social e depois no plano intrapsicológico individual; e
4. Só existem dois tipos de conhecimentos, os conhecimentos científicos ou acadêmicos e os conhecimentos espontâneos, do cotidiano (Fino, 2001).

Conforme o nome indica, a Teoria Histórico Cultural das Atividades se fundamenta sob o princípio de que o ser humano é, em essência, um ente histórico e cultural. Ele tanto é o agente ativo construtor da própria história e própria da cultura, como também é o agente passivo, quando por meio da história e da cultura, se deixa moldar, mudando a sua biologia, psicologia e ideologia na interação com o outro e a natureza.

Ser o homem um ente histórico, cultural e social significa, primeiro, que ele se encontra inserido, não só num espaço, mas também, num tempo dinâmico. Ao passar pelo tempo, com suas ações e reflexões, ele deixa marcas da sua existência, vivência e produção. Marcas estas que podem ser encontradas ou registradas no seu corpo, porque nasce, cresce, adoece e morre e também nos meios pelos quais se apropria para impregnar a sua história.

Segundo, ser o homem um ente histórico, cultural e social significa que ele age no curso do tempo. Com a sua capacidade de agir, ele constrói recursos materiais e imateriais dos quais se apropria como tradição, hábitos, costumes ou cultura como elementos que o conferem identidade diante de outros seres no mundo e o distingue até mesmo dos seus semelhantes, possuidores de uma cultura diferente da sua.

Terceiro, ser o homem um ente histórico, cultural e social pressupõe interação. O ser humano não existe só, nem assim o pode. Sua sobrevivência está estreitamente ligada às coisas no mundo. Assim, ele estabelece uma relação com tudo e todos para com os quais ele cria e recria, inventa e reinventa, aprende, cresce e desenvolve com a finalidade de, enquanto estiver vivo, viver a melhor vida possível e quando já não mais existir, deixar um mundo melhor em relação à quando ele esteve lá. Tudo isso só é possível ao homem por ser, conforme prega a Teoria Histórico Cultural das Atividades de Marx e Engel, um ente histórico, cultural e social.

A Teoria Histórico Cultural das Atividades pode ser igualmente compreendida a partir dos 4 postulados apresentados acima. Conforme o primeiro postulado diz: Toda atividade humana é mediada por ferramentas que resultam na evolução biológica e cultural. O que se pode depreender disto é que o ser humano é em essência um animal social. Sua construção pessoal e social, a todos os níveis, dá-se na sua interação com o mundo a sua volta e nesta relação com as pessoas e as coisas, ele cresce e se desenvolve. Fora deste ambiente de interação com o mundo e com o outro, o homem se reduz a nada. Não cresce, não se desenvolve.

O segundo postulado diz que a consciência humana resulta das atividades socialmente organizadas, construtivas e produtivas. Compreende-se a consciência como sendo a capacidade tipicamente humana de se reconhecer a si mesmo na sua plenitude e reconhecer os outros como semelhantes e diferentes de si. Desta forma, o amadurecimento da consciência no homem surge quando este se encontra dentro de um grupo social com caraterísticas que favorecem o crescimento individual. Diz a Teoria Histórico Cultural das Atividades que em tal sociedade as interações que permitem o desenvolvimento da consciência devem ser organizadas, construtivas e produtivas. Do contrário, a atrofiam.

O terceiro postulado diz que todos os processos psicológicos mais elevados aparecem primeiro no plano interpsicológico social e depois no plano intrapsicológico individual. O plano interpsicológico refere-se a consciência coletiva que surge da interação entre os indivíduos na mesma sociedade. Já o plano intrapsicológico é a consciência pessoal construída pelo indivíduo depois de, no trato com o outro, já ter construído a consciência coletiva. Ou seja, a Teoria Histórico Cultural das Atividades defende a ideia de que antes que um indivíduo consiga responder a pergunta quem sou, ele desenvolve, na interação com o outro, a capacidade para responder a pergunta quem somos.

O último postulado teórico da Teoria Histórico Cultural das Atividades diz que só existem dois tipos de conhecimentos, os conhecimentos científicos ou acadêmicos e os conhecimentos espontâneos, do cotidiano. Conforme observa Fino (2001), os conhecimentos científicos ou acadêmicos se baseiam em sistemas culturais que são transmitidos ao indivíduo por meio da escolaridade formal. Por outro lado, os conhecimentos espontâneos, igualmente tidos como conceitos de todos os dias, são todos aqueles adquiridos através da participação das pessoas em atividades da vida quotidiana.

A Teoria Histórico Cultural das Atividades deu origem à Teoria Sócio Cultural de Vygotsky denominada Zona de Desenvolvimento Proximal. Esta teoria é produto de uma intensa investigação empírica (Souza e Dau, 2016; Souza e Rosso, 2011). E conforme Klein (2011), dentre os estudos de Vygotsky, dos quais resultaram esta teoria, estão a compreensão das funções psicológicas das crianças e a capacidade delas de realizarem determinadas tarefas. A teoria de Vygotsky é essencialmente Sócio Construtivista uma vez que, como assinalado de partida, ela resulta da Teoria Histórico Cultural das Atividades e se alicerça na interação dos indivíduos entre si, postulando que o desenvolvimento cognitivo deverá dar-se pelo compartilhamento de conhecimentos, pela prática e pela internalização (Rodrigues, Silva e Silva, 2021). E conforme reafirma Fino (2001), a Teoria Sócio Construtivista de Vygotsky se assenta sob a base epistemológica de que a aprendizagem é um processo social e o conhecimento algo socialmente construído. Ou seja, é na relação do homem com o homem e a natureza, numa interação devidamente organizada, potencialmente construtiva e significativamente produtiva que a possibilidade de produção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades surgem, assim como a aprendizagem acontece.

Vygotsky sublinha que existem 3 níveis de desenvolvimento psicológicos. São eles:

1. O Nível de Desenvolvimento Real;
2. O Nível de Desenvolvimento Potencial e
3. A Zona de Desenvolvimento Proximal (Klein, 2011).

O Nível de Desenvolvimento Real representa o conjunto de conhecimentos, habilidades e valores ético-morais já absorvidos. Conforme salienta Klein (2011), o Nível de Desenvolvimento Real determina a capacidade já alcançada ou já conquistada de realizar tarefas de maneira independente. Por outro lado, Andrade, Giraffa e Vicari, (2003) destacam que o Nível de Desenvolvimento Real é o conhecimento internalizado pelo aluno. O que daqui se depreende é que o Nível de Desenvolvimento Real refere-se ao somatório de todos os conhecimentos teóricos, filosóficos, metafísicos e axiológicos, bem como as habilidades práticas individuais e sociais trazidas pelo aluno em contexto de sala de aula ou trazidas por um indivíduo em contexto de discussão ou debate e que formam o seu perfil de entrada. Tornando ainda mais simples, o Nível de Desenvolvimento Real é o conhecimento teórico-prático já aprendido.

Já o Nível de Desenvolvimento Potencial é a representação das capacidades intelectuais de compreender e absorver conhecimentos e habilidades com a ajuda de quem tem domínio de tais faculdades. Conforme destacam Souza e Dau (2016), enquanto que no Nível de Desenvolvimento Real as tarefas são realizadas de modo independentes, autonomamente, no Nível de Desenvolvimento Potencial as tarefas só são resolvidas na base do estímulo, sob dependência de outrem. Fica assim claro que o Nível de Desenvolvimento Potencial é a referência ao conjunto de todos os conhecimentos, habilidades e valores ainda não adquiridos, porém passíveis de o serem com a ajuda de alguém mais experiente. Conforme salientam Rodrigues, Silva e Silva (2021), com a ajuda da Zona de Desenvolvimento Proximal, o atual Nível de Desenvolvimento Potencial será amanhã o Nível de Desenvolvimento Real.

Souza e Dau (2016) refletem sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal como sendo uma teoria pedagógica e uma ferramenta didática à serviço do professor com o objetivo de aprimorar os conhecimentos e as competências de seus alunos. Os mesmos autores ainda sublinham que, quando usada de maneira eficiente, a Zona de Desenvolvimento Proximal promove a eficácia do trabalho pedagógico, e o trabalho pedagógico, quando

eficazmente realizado, garante a concretização da aprendizagem significativa nos alunos.

Urge, contudo, definir a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal. Souza e Dau (2016) definem-na como sendo a distância que se percorre entre o Nível de Desenvolvimento Real até se alcançar o Nível de Desenvolvimento Potencial. Ou seja, a Zona de Desenvolvimento Proximal é o campo no qual o professor, definitiva e efetivamente, ensina ou atua como mestre, e o aluno, literalmente, se procede como aprendiz, uma vez que, estando nesta zona, ele ainda não sabe o que o professor pretende transmitir, nem como resolver os problemas que a ele são apresentados, considerando que não compreende os processos cognitivos necessários à sua resolução. Já Klein (2011), define a Zona de Desenvolvimento Proximal como o caminho percorrido pelo indivíduo aquando do desenvolvimento de funções que estavam em processo de amadurecimento até se terem tornado funções consolidadas, no seu Nível de Desenvolvimento Real.

Rodrigues, Silva e Silva (2021), definem a Zona de Desenvolvimento Proximal como sendo o intervalo entre o que o sujeito sabe e o que o sujeito pode saber ou a distância entre o que o sujeito sabe e o que o sujeito não sabe, ou ainda, o que o sujeito já domina e o que pode dominar. Assim, na Zona de Desenvolvimento Proximal tem-se a oportunidade de se testemunhar a transferência do conhecimento, antes potencial, em conhecimento real.

Na sua teoria, Vygotsky define que para se alcançar a Zona de Desenvolvimento Proximal é necessário que os entes envolvidos se caracterizem pela:

1. Intencionalidade;
2. Formulação correta dos objetivos;
3. Planejamento eficaz;
4. Agir colaborativo e que
5. Os sujeitos sejam ativos (Rodrigues, Silva e Silva, 2021).

No Nível de Desenvolvimento Real pouco ou nada se espera que o professor faça em favor do aluno, uma vez que neste nível, o aluno se apresenta como já tendo os seus conhecimentos, habilidades e valores consolidados ou seja, neste nível o

desenvolvimento mental é caraterizado retrospectivamente (Souza e Dau, 2016). No Nível de Desenvolvimento Potenciall, igualmente nada pode ser feito por ser a representação ainda abstrata do potencial alcançável do aluno. Esta fase se apresenta como sendo a representação dos conhecimentos, das habilidades e dos valores por vir com a ajuda adequada do professor ou de um colega habilitado a ajudar. Conforme salienta Souza e Dau (2016), neste nível, o desenvolvimento mental é caraterizado prospectivamente. Na teoria de Vygotsky, a intervenção real ou concreta do professor em favor da aprendizagem do aluno, acontece somente na Zona de Desenvolvimento Proximal. Em subsídio a esta percepção de Vygotsky, Klein (2011) destaca que as ações mais influentes do professor no processo de ensino-aprendizagem acontecem com maior significância na Zona de Desenvolvimento Proximal.

Para situar-se na Zona de Desenvolvimento Proximal, caberá ao professor conhecer quais conhecimentos, habilidades e valores já são do domínio do aluno e que saberes ou práticas lhe são possíveis alcançar com a sua ajuda. Para tal, é indispensável a utilização tanto da avaliação diagnóstica, quanto da avaliação formativa (Junior, Pedrochi e Rosseto, 2019; Souza e Dau, 2016). Klein (2011) contribui com a noção de que, para Vygotsky, é necessário que no ato interventivo do professor em relação à aprendizagem do aluno, o professor estabeleça convenientemente uma relação entre os saberes teórico-práticos já adquiridos pelo aluno com aqueles potencialmente alcançáveis.

Já estando situado na Zona de Desenvolvimento Proximal, importará que o professor, junto dos alunos, encontre metodologias fundamentalmente colaborativas para a produção, assimilação e prática dos conhecimentos (Granovsky, 2018) e que se dê particular atenção ao desempenho e desenvolvimento individual dos alunos, uma vez que os alunos são distintos no seu desenvolvimento cognitivo (Junior, Pedrochi e Rosseto, 2019).

A Zona de Desenvolvimento Proximal é a zona de mediação que tem como propósito viabilizar o processo de aprendizagem dos alunos com o professor como mediador, facilitador do processo de ensino-aprendizagem, não mais como detentor e transmissor do conhecimento aos alunos, consumidores de informações. Antes, ele se torna aquele que fornece o apoio e os recursos necessários em preparação ao contexto propício para a aprendizagem dos seus alunos (Souza e Rosso, 2011; Fino, 2001; Junior, Pedrochi e

Rosseto, 2019; Andrade et al. 2023). É na Zona de Desenvolvimento Proximal que caberá ao professor a responsabilidade de:

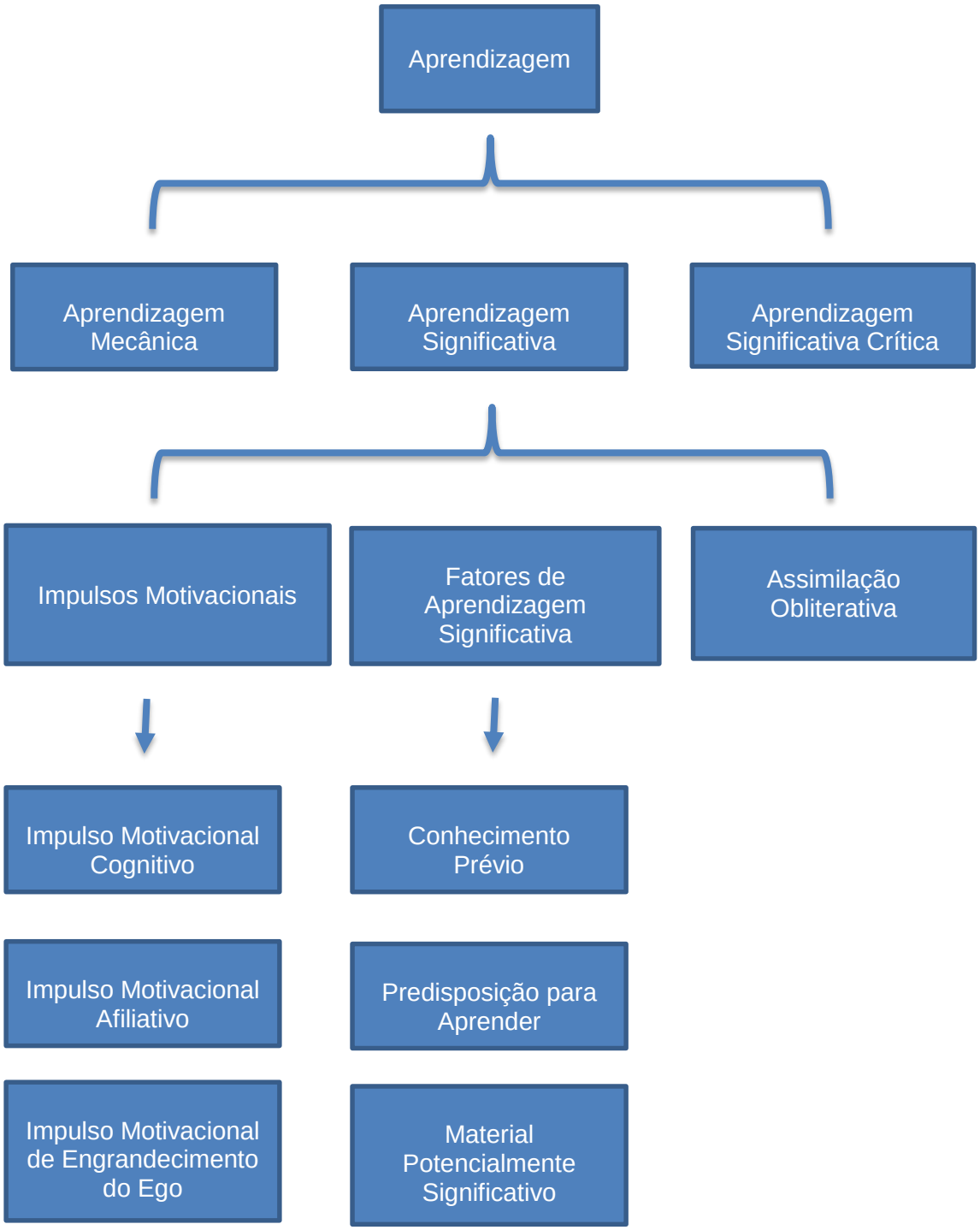
1. Simplificar os assuntos complexos que se apresentam aos alunos;
2. Identificar os pontos fortes e reforça-los;
3. Estimular a participação dos alunos;
4. Lançar desafios progressivamente (Souza e Dau, 2016; Andrade et al. 2023);
5. Despertar o interesse e a curiosidade; assim como
6. Tornar a aprendizagem prazerosa (Rodrigues, Silva e Silva, 2021).

Dentre todos os fatores acima mencionados, importa, contudo, não se esquecer da imprescindível contribuição da motivação no processo de ensino-aprendizagem. Rodrigues, Silva e Silva (2021) consideram a motivação como sendo o fator preponderante para uma boa aprendizagem e Souza e Dau (2016), possuindo a mesma visão, destacam que a motivação, podendo ser extrínseca, quando resultado de fores externos ao indivíduo, ou intrínseca, como decorrente de fatores internos à pessoa, contribui significativamente para que o aluno possa alcançar patamares mais altos.

Tendo tão solene missão, convém que, estando na Zona de Desenvolvimento Proximal, os professores e os alunos, assim como todos os intervenientes no processo educativo, saibam tirar o melhor proveito possível das potencialidades, reforçando-as e das fragilidades, melhorando-as. Porque ignorar o limite proximal, resultaria numa intervenção desnecessária ou inadequada, que tanto na primeira quanto na segunda, resultariam em perda de tempo, esforços e recursos (Paganotti, 2011).

1.3. Aprendizagem Significativa x Motivação

Sob a mesma senda dos subcapítulos anteriores, a presente subunidade tem como base argumentativa e linha condutora o mapa conceitual exposto abaixo



Nesta terceira subunidade do capítulo um, aborda-se a noção de aprendizagem e sua classificação. Com maior profundidade, adentra-se no âmago da teoria de David Paul Ausubel, a Aprendizagem Significativa, e estuda-se o sentido que o autor atribui à teoria, os impulsos motivacionais necessários à aprendizagem, assim como os fatores indispensáveis à aprendizagem significativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

A palavra aprendizagem deriva do verbo aprender. Esta última palavra tem a sua etimologia do latim “apprehendere” e significa literalmente “tomar para si”. Neste sentido etimológico, o ato de apreender ou aprender consiste em usar a capacidade que se tem de absorção ou retenção de conteúdos por meio dos sentidos ou da mente e estocá-los para si em benefício próprio, pessoal, ou em benefício de outrem, social. Assim, a mecânica por detrás da aprendizagem está fortemente ligada à noção de ver, ouvir, provar, escutar, sentir e refletir para guardar para si.

Agra et al. (2019) estabelecem que o ato de aprender anda de mãos dadas com o ato de ensinar. Conforme se pretende aqui, o sentido para a palavra aprender é aquela que a apresenta como resultado do ato de ensinar. Assim tendo como base o contexto desta discussão, postula-se que só há ensino onde há aprendizagem e aprendizagem onde há ensino. Conforme definem Agra et al. (2019), a aprendizagem obedece a certas caraterísticas intrínsecas. São elas:

1. A continuidade;
2. A idiossincrasia;
3. A intencionalidade;
4. A proatividade;
5. A recursividade;
6. A interação e
7. A interatividade.

Conforme deixam claro os autores, Agra et al. (2019), a continuidade como caraterística da aprendizagem dá-se por ela ser progressiva, sequenciada ou cumulativa. Aprender, como parte de um processo contínuo, denota que, enquanto ser inacabado, o homem, ao longo da sua vida, continuará a aprender tanto em ambientes formais de ensino-aprendizagem, assim como em ambientes informais e não formais. A aprendizagem não

se encerra ao término da instrução formal em escolas, colégios e universidades. Antes, todos os dias, em todos os momentos e lugares, aprendemos porque somos ensinados e ensinamos para que outros aprendam. Daqui resulta a solene frase popular a qual atesta-se a sua validade atemporal: A vida é uma escola.

Aprender é um ato idiossincrático. A idiossincrasia relaciona-se ao caráter pessoal e/ou individual de cada um, as suas subjetividades. Agra et al. (2019) dizem que a idiossincrasia como caraterística necessária à aprendizagem pressupõe que ela seja pessoal ou seja cada um tem o seu jeito peculiar e preferencial de aprender e mais, não se pode aprender nada por ninguém. Como ato de apreender, aquilo que alguém aprende, ele retém exclusivamente em sua memória de armazenamento e não na de outros.

É necessário intenção e proatividade para aprender. A intenção e proatividade são manifesta quando quem aprende demonstra preocupação, interesse e tudo faz para garantir que a aprendizagem se consolide. Agra et al. (2019) dizem que aprender requer o uso da mente e demanda relacionar para compreensão. Conforme dito em relação ao caráter pessoal da aprendizagem, no parágrafo anterior, a cada pessoa cabe fazer uso deliberado da sua mente e com ela estabelecer relevantes conexões visando a aprendizagem.

O quinto elemento destacado por Agra et al. (2019) é a recursividade. Aprender é em essência um ato recursivo. Conforme a lógica presente no significado da palavra recursividade, percebe-se que ela é uma propriedade ou atributo das coisas que se repetem indefinidamente em torno de si mesmas como referência. Assim, perceber a aprendizagem como recursiva envolve pensar nela como um ato que é retrospectivo e não unidirecional, ou seja, a recursividade pressupõe que para avançar, a aprendizagem precisa recorrentemente recuar. Dizem Agra et al. (2019) que a recursividade aponta para a não linearidade do ato de aprender.

A interação e interatividade são as duas últimas caraterísticas da aprendizagem apontadas por Agra et al. (2019). A palavra interação pode ser dividida em duas partes, inter+ação. O primeiro elemento prefixal denota reciprocidade e para que haja reciprocidade é imprescindível a presença de no mínimo dois elementos. Isso dá uma pista significativa para a sua compreensão. Não obstante, perceber que ela deriva do

verbo interagir é um subsídio igualmente relevante. Assim, a interação como uma caraterística da aprendizagem requer que haja um ente que aprende e um objeto a ser aprendido sobre o qual as ações materiais, desconstrução, transformação parcial, etc. ou as ações imateriais, reflexão, compreensão, etc. do aprendiz se incidirão. Já quanto à interatividade, é possível relacioná-la não somente a presença dos dois elementos anteriores, o aprendiz e o objeto a ser aprendido, mas a influência que um exercerá sobre o outro. Segundo Agra et al. (2019), a interatividade como uma caraterística da aprendizagem salienta a existência necessária de um relacionamento entre quem aprende e o que se deseja aprender para que a compreensão e a retenção ocorram de fato.

No campo da educação, a aprendizagem foi e tem sido objeto de várias pesquisas e discussões ao longo do tempo. Destas pesquisas resultou que a aprendizagem pode ser classificada em:

1. Aprendizagem Mecânica;
2. Aprendizagem Significativa e
3. Aprendizagem Significativa Crítica (Júnior et al. 2023; Moreira, 2003).

A aprendizagem mecânica é geralmente relacionada ao ensino tradicional onde o professor está no centro do processo de ensino como o principal agente criador e promotor do ensino e da aprendizage. Ele é o detentor do conhecimento. É autoritário e não se deixa interrogar. Neste paradigma educativo, o aluno é um mero receptor dos conhecimentos do professor que, mesmo não entendendo, tem a obrigação de mecanicamente integrar os conhecimentos transmitidos pelo professor ao seu arcabouço intelectual por meio da decoração resultante da repetição ou memorização (Albino e Lima, 2008). Na educação tradicional, o relacionamento entre o professor e o aluno é essencialmente vertical. A grande preocupação do professor descansa sob os conhecimentos, negligenciando qualquer preocupação para com o estudante (Andrade, Filipe e Medeiros, 2020).

Com base em Júnior et al. (2023), a aprendizagem mecânica é o contrário da aprendizagem significativa e pode ser entendida como o processo em que o aprendiz se esforça para memorizar fatos e informações, práticas ou valores se entender os princípios ou conexões nelas subjacentes.

Tendo apresentado a concepção de aprendizagem mecânica, convém agora buscar a compreensão daquilo que é a aprendizagem significativa. A aprendizagem significativa é uma teoria criada e promovida por David Paul Ausubel. A Teoria da Aprendizagem Significativa é uma teoria de cunho empírico porque resulta da vivência do autor em relação a sua escolaridade. Masini (2016) esclarece que, enraizado na sua vivência, Ausubel construiu a Teoria da Aprendizagem Significativa a partir da sua escolarização insatisfatória, nos seus conhecimentos sobre biologia e fisiologia, como médico, e na sua interação com outros, como professor e clínico. Sua maior preocupação era facilitar o processo de percepção, compreensão e elaboração em situação de educação formal.

Albino e Lima (2008) dizem que além da vivência de Ausubel, a sua teoria tem raízes no Modelo Construtivista de educação de Jean Piaget. Servindo de referencial teórico para a Teoria da Aprendizagem Significativa, o Modelo Construtivista prega que o ensino se dá a partir da interação entre o sujeito aprendiz e o objeto a ser aprendido por meio da adaptação. Segundo Piaget, a adaptação é um processo com duas vias. A primeira, que ele denomina de assimilação e a segunda que é a acomodação. Numa sequência lógica, a assimilação precede a acomodação no processo de adaptação do aprendiz ao objeto. A assimilação, de acordo com o Modelo Construtivista de Piaget, se refere a todas as ações praticadas pelo sujeito aprendiz em relação ao objeto que se quer aprender com o objetivo de interiorizá-lo ou encaixá-lo na sua estrutura cognitiva ou no já existente conjunto de conhecimentos apreendidos. Já a acomodação, como processo subsequente à assimilação, será o momento ou o instante em que o aprendiz aceita alterar a sua estrutura cognitiva para acolher os novos conhecimentos, as novas habilidades ou os novos valores. O processo da adaptação que envolve a assimilação e a acomodação, além de sucessivo, é também permanente ou contínuo e é disto que resulta o desenvolvimento progressivo da estrutural mental de um indivíduo.

A aprendizagem significativa pode ser entendida a partir de diferentes paradigmas. Há uma concepção dela no paradigma comportamental, social, cognitivista ou construtivista e um no paradigma sociohumanista (Agra et al., 2019). Quanto ao paradigma comportamental ou behaviorista, a aprendizagem significativa é resultado dos estímulos dados pelo professor aos alunos na forma de explicações orais. No paradigma social, a aprendizagem significativa resulta da observação ativa do aluno e da sua interação com o ambiente social em que está inserido. Na abordagem cognitivista ou construtivista, a aprendizagem significativa é apresentada como sendo aquela em que o aluno é

responsável pela construção do seu próprio conhecimento, dos seus valores e habilidades. Neste paradigma, dá-se grande ênfase ao desenvolvimento da capacidade de pensar ou refletir, ao mesmo tempo em que se privilegia o aprender a aprender. Por último, mas não menos importante, no paradigma sociohumanista, a aprendizagem significativa acontece quando se respeita a condição de ser livre do aluno, sua espontaneidade, criatividade e direito de fazer as suas próprias escolhas, bem como que se leve em consideração as emoções e os sentimentos no processo de ensino-aprendizagem (Agra et al., 2019).

Na concepção de Ausubel, para que a aprendizagem significativa ocorra, são necessários 3 fatores:

1. O conhecimento prévio relevante à aprendizagem (Silva, 2020);
2. A predisposição para aprender (Moreira, 2003); e
3. O material de aprendizagem potencialmente significativo (Neto, 2006).

Conforme é geralmente definida, a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel resume-se em ser aquela teoria que postula que a aprendizagem só é significativa quando o aprendiz está disposto ou motivado para aprender e é capaz de relacionar significativamente os conhecimentos, valores ou habilidades a aprender com aqueles saberes teórico-práticos já aprendidos e que formam os subsunçores do aprendiz (Frazzon, 1999; Masini, 2016; Silva, 2020; Júnior et al., 2023). É no estabelecimento deste relacionamento entre os subsunçores e os novos saberes que o aluno explora as diferenças e semelhanças entre as ideias afins e colmata as inconsistências ou aparentes contradições, requisitos essenciais para a assimilação de conteúdos e integração à estrutura cognitiva (Neto, 2006).

Moreira (2003) resume a definição de aprendizagem significativa como sendo a aprendizagem com significado. Para o autor a aprendizagem é significativa quando os conceitos, as ideias, as proposições, os modelos, as fórmulas, os valores e as práticas passam a significar algo para o aprendiz, quando ele é capaz de explicar o aprendido com as suas próprias palavras, ou quando ele é capaz de resolver problemas novos sem a intermediação do professor ou de outros colegas mais experientes.

Conforme já apresentado, a motivação ou a predisposição para aprender, embora não seja em si mesma um fator suficiente, ela é necessária e fundamental na consumação da aprendizagem significativa porque ela tanto promove como é promovida pela aprendizagem (Frazzon, 1999). Na teoria de Ausubel, a motivação é compreendida tendo como base 3 classificações:

1. A motivação ou o impulso cognitivo;
2. A motivação ou o impulso afiliativo; e
3. A motivação ou o impulso do engrandecimento do ego (Neto, 2006).

Com base em Neto (2006), a motivação ou o impulso cognitivo resulta do prazer que deriva do aluno em aprender. Contudo, ele é um impulso intrínseco, ou seja, provém de dentro do estudante em relação ao objeto de aprendizagem. A motivação ou o impulso afiliativo é extrínseco por ter como gerador elementos externos e é de natureza relacional. No estudante, a motivação ou o impulso afiliativo se manifesta na medida em que ele depende da aprovação daqueles com os quais está emocionalmente envolvido, como pais, amigos, colegas, etc. Já a motivação ou o impulso do engrandecimento do ego se refere à busca por realização como fonte de status. Esta forma de motivação está intimamente ligada ao sentimento de auto realização e bem estar próprio, onde o aluno se percebe como sendo útil.

A aprendizagem significativa não se contrapõe a assimilação obliterativa, ou seja, aprendizagem significativa não é o mesmo que a aprendizagem da qual nada se esquece. Antes, a obliteração ou esquecimento na aprendizagem significativa é diferente do que acontece na aprendizagem mecânica, aqui ela é um recurso fundamental do processo. Conforme mostram os estudos (Agre, 2019; Neto, 2006), o esquecimento na aprendizagem significativa é necessário a boa assimilação por lhe servir de arcabouço cognitivo. Na Aprendizagem Significativa de Ausubel, o esquecimento é um fator residual, isto se deve pelo fato de que o conhecimento aparentemente esquecido se encontra inserido no subsunçor do aluno, o que, no tempo ou contexto certo, reaparece ou facilmente é resgatado para a compreensão do novo material.

No processo de formação do homem na sociedade, no período de vida que corresponde a sua educação, é suposto formar indivíduos com aspirações ao engrandecimento

pessoal e social (Carril, Natário e Zoccal, 2017), à construção de alunos críticos, ativos, autónomos e emancipados (Andrade, Felipe e Medeiros, 2020). Esta linha de pensamento é também seguida por Moreira (2003) para fundamentar a continuidade da aprendizagem significativa naquilo que ele denominou Aprendizagem Significativa Crítica. Para o autor, a Aprendizagem Significativa Crítica fundamenta-se nos seguintes princípios:

1. O princípio da consciência semântica; e
2. O princípio da incerteza do conhecimento.

O princípio da consciência semântica defende que, primeiro, o significado das coisas e dos eventos está nas pessoas e não nas próprias coisas ou eventos. Segundo, as palavras significam as coisas em distintos níveis de abstração. Em outras palavras, a depender do contexto e das intenções de quem comunica, as palavras podem assumir significados diferentes.

Terceiro, o significado tem direção. As palavras quando usadas, são feitas com um propósito contextual para alcançar um efeito específico. Quarto, há significados conotativos e denotativos, os significados denotativos referem-se à atribuição semântica ou conceptual convencional atribuída as palavras, ou seja, tem a ver com aquilo que elas significam literalmente. Já os significados conotativos serão as atribuições semântico-conceptual atribuídas às palavras indo além do seu significado literal tendo como base o seu contexto e intenção de aplicação, são os significados figurados.

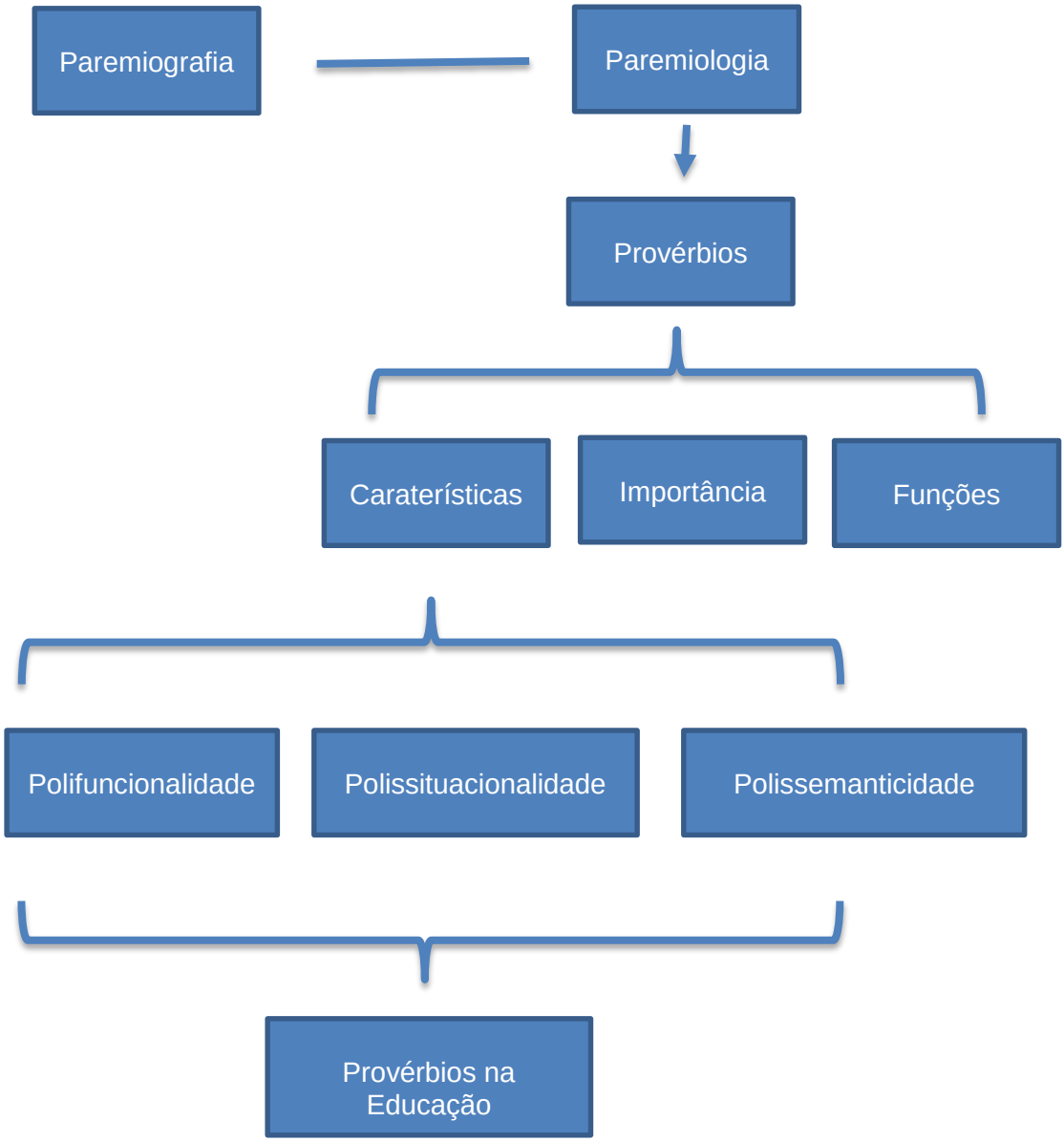
O princípio da incerteza do conhecimento se baseia na noção de que as definições, as perguntas e as metáforas são três dos mais potentes elementos com os quais a linguagem humana constrói uma visão de mundo. Dito de outro jeito, as definições, que são instrumentos para pensar, são invenções humanas sem autoridade fora do contexto ao qual e para o qual foram criadas. As perguntas dão origem a tudo o que se sabe em matéria de conceito, práticas e valores. Por fim, todo conhecimento existente é metafórico e por sê-lo é igualmente incerto. A incerteza do conhecimento reside sobre a natureza incerta da linguagem da qual ele depende.

Em síntese, a Aprendizagem Significativa Crítica consiste na noção de que uma vez que a linguagem é o elemento central na produção, transmissão, melhoramento e

conservação do conhecimento, é fundamental que o aluno conheça e domine as caraterísticas e modos de operação da língua na sociedade para dela tirar maiores benefícios e não se deixar enganar, antes contribuir para o progresso pessoal e social.

1.4. Uso Estratégico de Provérbios para Motivação Escolar

Conforme os subcapítulos precedentes, esta subunidade baseia-se no seguinte mapa conceitual.



Nesta última subunidade, apresenta-se a diferença entre paremiografia e paremiologia, assim como os meandros epistêmicos que envolvem o campo paremiológico, com particular destaque ao estudo dos provérbios, sua definição, caraterísticas, importância e funções. Ao fim da subunidade é apresentada a relevância da utilização dos provérbios em contexto de sala de aula visando a motivação e a gestão das emoções e comportamentos dos alunos.

Mieder (1997) estabelece de modo muito sucinto a diferença entre a noção de paremiografia e a de paremiologia. Na concepção do autor, paremiografia é a coleção de provérbios e paremiologia é o estudo dos provérbios. Quando olhado a estas duas palavras mais de perto e se considera a sua constituição morfo-semântica é possível perceber que Mieder está certo na sua sintetização. A palavra paremiografia está constituída de dois elementos, (1º) paremio + (2º) grafia. O primeiro elemento é referência a parêmia que é também geralmente conhecida como sinônimo de provérbio (Mimoso, 2008) e o segundo elemento denota descrição ou escrita. Assim, uma conclusão lógica leva a definição proposta por Mieder. Paremiografia é a referência que se faz da recolha, organização e classificação dos provérbios em uma obra acadêmica ou literária (Xatara e Succi, 2008).

O mesmo exercício pode ser feito em relação à palavra peremiologia. Ela também constitui-se de dois elementos, (1º) paremio + (2º) logia. O primeiro elemento, como já foi visto, é referência a parêmia que é também conhecida como provérbio e o segundo elemento denota estudo ou ciência. Assim, uma definição de paremiologia que não se distancia daquela proposta por Mieder, é que ela é um estudo sistemático da estrutura morfológica, sintática, semântica e pragmática dos provérbios em diferentes contextos de utilização.

Tendo em conta as definições apresentadas sobre paremiografia e paremiologia, como objeto desta subunidade e consequentemente desta Dissertação, far-se-a um aprofundamento no campo da paremiologia, ou seja o campo dos provérbios. São muitas as tentativas de definição de provérbios, porém nenhuma delas é considerada convencionalmente pelos pesquisadores, sejam paremiógrafos ou paremiólogos, como a mais acertada ou completa. Como se verá, todas contribuem, a partir da noção de complementariedade, para a melhor compreensão da paremiologia e dos provérbios como seu objeto de estudo.

Xatara e Succi (2008) definem provérbio como sendo um enunciado que utiliza muitas metáforas. Ou seja, é uma unidade lexical conotativa, impessoal e atemporal, geralmente curta, porém com pretensões de ser universalmente válido e que expressa uma verdade geral que resume uma experiência de vida.

Para Teixeira (2007), um provérbio é uma estrutura semântica completa que corresponde habitualmente à constatação de uma realidade coletivamente aceite.

Segundo Anscombre (1997), os provérbios são enunciados autónomos, ou seja eles não têm autores singulares claramente identificados. O autor prossegue na sua definição dizendo que eles podem igualmente ser compreendidos como tratados de filosofia moral por essência que ensinam um saber fazer que tem base na vasta experiência, podendo ser imperativos ou argumentativos.

Já Mieder (1994, 1995, 1997, 2021b), uma referência mundial no campo de estudo dos provérbios, tanto para a paremiografia quanto para a paremiologia, define os provérbios como sendo a sabedoria tradicional.

Como subsídio adicional, importa recuar no tempo e perscrutar a etimologia e a utilização dos provérbios. Conforme informa Xatara e Succi (2008), os provérbios têm uma utilização que remonta os tempos muito idos. Por exemplo, os autores dizem que além da sua utilização oral que não se pode determinar a antiguidade, existem vestígios da sua utilização na escrita antiga no terceiro milénio a.C. e na escrita moderna a partir do século XII. Mieder (1997) destaca que a utilização dos provérbios como parte de uma tradição oral e posteriormente escrita, remonta da Suméria e dos escritos filosóficos de Aristóteles. Mimoso (2008), em concordância com Mieder, traça a antiguidade dos provérbios a partir das civilizações mais antigas como a Suméria, o Egito e a China. Diz o autor que, na Suméria, foram achadas 700 placas e fragmentos de provérbios que atestam a sua importância e o seu aproveitamento literário.

Os autores Romero (1999), Xatara e Succi (2008), Muñoz e Álvares (2013) apontam para a palavra provérbio como sendo de origem latina. No latim, a palavra provérbio é dita “proverbium”. Esta palavra significa literalmente “canto” ou “narração poética”. A palavra provérbio, tendo como base a sua etimologia, era empregue em contexto de caminhadas das quais os companheiros de viajem aconselhavam-se durante a

trajetória, ou seja, elas eram entendidas literalmente como “relatos que acompanham ao longo do caminho”. Assim, podia-se compreender os provérbios como sendo as palavras ou os conselhos dirigidos aos companheiros de viajem das quais se extrairiam lições úteis de vida. Conforme salienta Romero (1999), em sentido mais abrangente, os provérbios não eram somente úteis para o contexto concreto de viajem, porém, considerando o fato de que são palavras de exortações úteis para a vida, sua aplicação passou a ser pertinente não só para uma viajem em específico, mas para a vida, tida figurativamente como uma jornada também.

Mieder (2021) atribui aos provérbios as seguintes caraterísticas:

1. Multifuncionalidade;
2. Multissituatividade; e
3. Multissemanticidade.

A multifuncionalidade se refere a várias funções que podem ser desempenhadas pelos provérbios. Por exemplo, os provérbios podem funcionar como uma senha de reconhecimento dentro de uma língua, grupo social e filosofia de vida, consubstanciada na mesma forma de ver e de conceber o mundo (Teixeira, 2007). Segundo Mimoso (2008), os provérbios também serve para o esvaziar de sentido, para reforçar ideias, para mostrar erudição, para contradizer ou para divertir. Xatara e Succi (2008) acrescentam a essa lista informando que os provérbios podem ser usados com a função de comprovar a ideia do usuário, argumentar a favor ou contra alguma proposição, aconselhar, persuadir ou controlar condutas.

A multissituatividade denota a ideia de que a aplicação dos provérbios transcende um só lugar e um só momento para a sua aplicação. Não existem momentos nos quais um provérbio, como expressão de sabedoria popular, não poderia ser aplicado e por outra, a multissituatividade aponta para a verdade incontestável de que os provérbios não estão amarrados a uma só situação, por exemplo, um só provérbio pode ser aplicado em situações diferentes.

Já a multissemanticidade faz referência aos vários significados que os provérbios podem assumir em contextos diferentes. Os provérbios não se dissociam do contexto em que são empregados para uma correta interpretação e é este contexto que,

dependendo da sua variabilidade, determinará os inúmeros significados que um só provérbio poderá assumir (Xatara e Succi, 2008).

Os provérbios são recursos inestimáveis tanto culturalmente, filosoficamente, axiologicamente, assim como no campo da educação. Atestam a isso Garcia (1999), Xatara e Succi (2008), Muñoz e Álvares (2013) quando dizem que os provérbios são joias linguísticas, parte importante do acervo sociocultural de uma comunidade, verdadeiros monumentos orais, as palavras de um sábio e como contendo muita sabedoria educacional (Mieder, 1997).

Considerando que assim como as superstições, as lendas e as canções fazem parte do folclore de um povo, os provérbios também o são e aprendê-los em contextos formais, informais ou não formais de educação, reforça a própria identidade nacional de qualquer povo (Xatara e Succi, 2008).

Apesar da sua comprovada utilidade e valor prático na educação e resolução de problemas, a utilização dos provérbios tem sido amplamente negligenciada (Martins, 2010), de modo geral, por governantes, professores, pais e encarregados de educação a nível mundial, por não constarem do projeto político pedagógico das escolas e, nem de longe, do plano educativo nacional de um país. Vê-se, contudo, algum esforço por parte dos professores de línguas estrangeiras que paulatinamente vêm integrando a utilização estratégica dos provérbios como recurso didático para melhorar a fluência na língua em estudo (Mieder, 1997).

Os provérbios poderiam ser bem mais aproveitados na educação pelas seguintes razões:

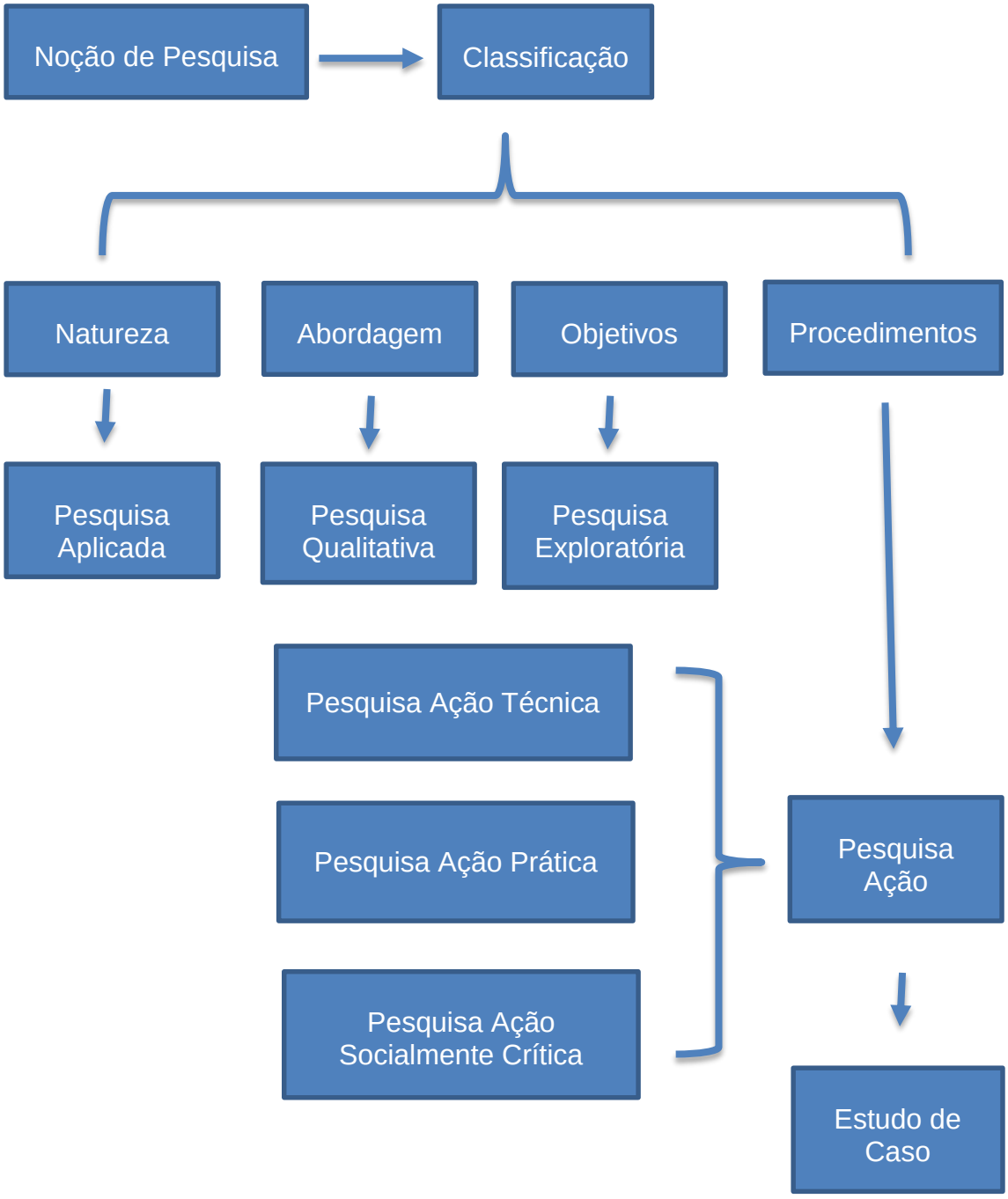
1. Os provérbios são ideológicos por essência, isto é, são unidades filosóficas. Esta caraterística dos provérbios poderia influir na gestão do comportamento dos alunos em sala de aula, combatendo a indisciplina;
2. Como unidades linguísticas e culturais, os provérbios podem ajudar no desenvolvimento de competências comunicativas e discursivas.
3. Os provérbios, como unidades metafóricas, podem contribuir para o despertar da curiosidade e da consequente motivação para aula; e

4. Os provérbios carregam em si uma grande gama de sabedoria universal antiga e contemporânea. Graças a essa caraterística pertinente dos provérbios que, se aplicados em sala de aula, os alunos teriam uma ajuda adicional poderosa em preparação para a vida social e profissional (Teixeira, 2007; Xatara e Succi, 2008; Martins, 2010)

CAPÍTULO 2: METODOLOGIA

2.1. Enfoque metodológico

Para um desenrolar expositivo-argumentativo coeso e coerente, este capítulo e seus respetivos subcapítulos têm como base o mapa conceitual apresentado abaixo.



Esta segunda unidade, vai começar com uma pequena descrição sobre o que é pesquisar e em seguida se fará uma imersão nela como campo de estudo para então se perceber a sua classificação e os meandros de cada uma destas classificações. A seguir a esta descrição, focar-se-á mais particularmente naquilo que, em concreto se fez, se está a fazer e futuramente se vai fazer para o prosseguimento e conclusão desta Dissertação. Como por exemplo, apresentar-se-á a descrição da coleta de dados para o diagnóstico que fundamentou o projeto, a descrição das ferramentas ou dos procedimentos para análise de dados, a descrição do processo criativo realizado para desenvolver o desenho e por último, não por ser menos importante, dar-se-á a conhecer as considerações éticas sobre as quais os participantes livremente, isto é sem coação, consentiram em se submeter.

O ser humano, diferente dos animais, foi dotado pela Natureza de uma consciência. Esta consciência, como faculdade inata e inerentemente humana, lhe permite perceber quem ele já foi, quem ele é e quem ele será e quem são os outros a sua volta, onde já esteve, onde está e para onde vai estar, assim como refletir sobre o seu relacionamento com o mundo e os seres nele. A consciência permite igualmente o despertar da curiosidade, o desejo profundo de entender a natureza das coisas, o seu funcionamento e desenvolvimento. Uma prova disto é claramente vista e ilustrada com o desejo aceso de uma criança que ao começar a falar, manifestamente curiosa, indaga sem receio porque quer saber, quer compreender e quer desenvolver.

Com base no exposto acima, percebe-se claramente que pesquisar é uma atividade marcadamente presente no gene humano por ser um ser dotado de curiosidade, ou seja gerado com o desejo e a capacidade de aprender continuamente, com a vontade de compreender e livrar-se do incômodo de não perceber as coisas com as quais se relaciona, o desejo e a capacidade de melhorar a si mesmo e o ambiente a sua volta e a profunda manifestação de querer encontrar um propósito na vida. Tendo isto em conta, ousa-se em dizer que o ser humano é um ser de busca, um ser de descoberta e desenvolvimento porque isso o preenche, o satisfaz e o aprimora individual e coletivamente.

Kauark, Manhães e Medeiros (2010) associam a palavra pesquisar a outros verbos como buscar e procurar. De modo geral, pesquisar é buscar ou procurar respostas para alguma coisa sobre a qual tem-se algum interesse em descobrir o que é, como funciona,

como pode ser aprimorado, quais usos, diferentes das que já se dão atualmente, pode-se atribuir, qual a sua classificação, etc. Para os autores já mencionados, em se tratando de Ciências, a concepção de pesquisa ou pesquisar assume um ar mais sério. Para eles, pesquisar é, contudo, buscar sistematicamente uma solução ou soluções para um problema pessoal ou social da qual queremos saber ou ter a resposta. Concluem os autores que, pesquisa é assim o caminho que se precisa percorrer para se chegar ao conhecimento científico.

Toda pesquisa, em Ciência, requer a utilização de instrumentos válidos a sua concretização, um assunto sobre o qual pesquisar, um objetivo e o procedimento ou os passos a serem dados em busca das respostas desejadas (Kauark, Manhães e Medeiros, 2010).

A presente Dissertação, como um trabalho de investigação científica, foi elaborada tendo como base uma natureza de pesquisa, uma forma de abordagem do problema a ser pesquisado, um objetivo geral e quatro objetivos específicos e seguiu um procedimento técnico específico.

Tendo como base à natureza de pesquisa, esta dissertação é uma pesquisa aplicada. Uma pesquisa aplicada se contra põe a uma pesquisa básica. Enquanto a pesquisa básica objetiva gerar conhecimentos novos a serem utilizados para o avanço da ciência sem uma aplicação prática prevista, a pesquisa aplicada, que é o caso do atual trabalho, tem como foco gerar conhecimentos para serem aplicados em um contexto específico ou adaptados para situações diferentes das quais ela foi estudada e aplicada visando a resolução de um problema específico (Kauark, Manhães e Medeiros, 2010).

Tendo em vista à forma de abordagem do problema, esta dissertação é uma pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa, embora podem ser usadas de forma combinada em uma triangulação, ela se opõe a pesquisa quantitativa. Conforme os nomes indicam, a pesquisa quantitativa está interessada em quantificar, conhecer as quantidades, conhecer os números em relação aos fenómenos naturais ou sociais. Já a pesquisa qualitativa, que é a abordagem da presente Dissertação, dispensa os números por estar mais interessada nas qualidades, isto é, nos valores pessoais ou sociais, nas ideologias e visão de mundo das pessoas. Conforme Kauark, Manhães e Medeiros (2010), a pesquisa quantitativa considera somente aquilo que pode ser quantificável e tem a

missão de traduzir em números as opiniões e informações, usando recursos e técnicas estatísticas. Já a pesquisa qualitativa não traduz nada em números. Não se apropria dos recursos e técnicas estatísticas. Está interessada em coletar e interpretar os fenómenos da natureza e atribuir significados a eles de modo indutivo.

Quanto aos objetivos de pesquisa, esta dissertação é uma pesquisa exploratória. Conforme é indicado pelo seu nome, a pesquisa exploratória se propõe a exploração dos problemas a serem pesquisados. Explorar é um termo que denota uma investigação ou busca na qual se entra muito profundamente para a compreensão quase cabal ou mesmo completa do assunto que se está a estudar. Em termos simples, diz-se que a pesquisa exploratória, que é o objetivo desta Dissertação, tem como intento conhecer profunda e largamente o assunto ou o problema ao qual o pesquisador se propôs a investigar. No pensar de Kauark, Manhães e Medeiros (2010), este tipo de pesquisa objetiva a maior familiaridade do pesquisador com o problema, tornando-o explícito. Para a realização desta pesquisa, convém que:

1. O pesquisador faça um levantamento bibliográfico meticuloso;
2. O pesquisador entreviste as pessoas que tiveram uma experiência prática com o problema a ser investigado; e que
3. O pesquisador analise cuidadosamente os exemplos que estimulem a melhor compreensão do assunto.

Diferente das pesquisas descritiva e explicativa, a pesquisa exploratória não se limita a descrever os fenómenos a partir da observação ou a leitura e interpretação dos dados de um questionário nem dar uma mera explicação sobre um problema, antes imergir nele com a intenção de dominá-lo.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, esta dissertação é uma pesquisa ação e um estudo de caso. Um estudo de caso é um procedimento de pesquisa que envolve isolar um ou alguns objetos de pesquisa para a sua exploração. Ou seja, fazer um estudo de caso envolve estudar profunda e exaustivamente um ou poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento (Kauark, Manhães e Medeiros, 2010). Para o caso em particular desta pesquisa, isolou-se a 12ª Classe do curso de Ciências Económicas e Jurídicas do Aurora Complexo Escolar Internacional cito em Luanda, Angola, com o objetivo claro de estudar a motivação e gestão das

emoções dos alunos desta turma sob a utilização de provérbios em diferentes períodos, diferentes dias, diferentes disciplinas e diferentes professores.

De modo geral, quando se olha para um professor, o que apenas se consegue ver é um indivíduo que diagnostica, planifica, ministra e avalia um conjunto de conhecimentos passados durante um determina período a um grupo de alunos. Foge a muitos a noção de um professor produtor de saberes. Em linha geral, o professor espera receptivamente os pesquisadores investigar, compreender e então materializar em livros, brochuras, artigos ou manuais toda compreensão obtida sobre a vivência e dificuldades do professor, vindo a caber ao professor o papel de assimilar as novas práticas e saberes, acomodar ao seu modo de atuação diária, e para alguns, os transferir aos alunos de sua turma.

Conforme diz Engel (2000), a pesquisa-ação surgiu da necessidade de superar a lacuna entre a produção da teoria e a sua aplicação na prática. Uma das características deste tipo de pesquisa é que, através dela, se procura intervir na prática de modo inovador. Ou seja, uma maneira de se fazer a pesquisa ação é estar em uma situação em que também se é uma pessoa da prática a ser investigada e se desejar melhorar a compreensão dela.

Como se pode observar e perceber, durante muito tempo, os professores foram passivos no quesito produção de saberes que contribuiriam para a resolução dos problemas com os quais lidam diariamente em sala de aulas. É neste contexto reivindicativo de sua autonomia que surge a pesquisa ação como sendo o esforço dedutivo realizado pelo professor para a compreensão dos problemas ou inquietudes da sua área de formação e atuação visando, não somente a sua compreensão, mas também a sua solução (Tripp, 2005). De acordo com Kauark, Manhães e Medeiros (2010), a pesquisa ação acontece em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo.

Para Engel (2000) e Silva, Matias e Barros (2021), a pesquisa ação é um tipo de pesquisa participante engajada, social e situacional que surgiu por volta dos séculos XIX e XX entre os sociólogos e psicólogos sob a ideologia de que o cientista social deveria sair de seu isolamento, assumindo as consequências dos resultados de suas pesquisas e colocá-los em prática, para interferir no curso dos acontecimentos. Rapidamente esta

ideologia alcançou várias outras áreas de saberes, dentre elas a educação. Na educação, a pesquisa ação tem servido como um instrumento eficiente para o desenvolvimento profissional dos professores, levando-os a transformar as suas próprias salas de aula em objetos de pesquisa. A pesquisa ação também fornece aos professores e alunos subsídios para o ensino e a aprendizagem, bem como os leva a soluções imediatas para os problemas educacionais urgentes, que não podem esperar por soluções teóricas do exterior (Silva, Matias e Barros, 2021). A pesquisa ação é uma pesquisa que, em termos de direção, se processa de dentro para fora e nisso, ela difere da pesquisa tradicional que se processa de fora para dentro.

Tripp (2005), Silva, Matias e Barros (2021) definem a pesquisa ação como sendo toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática. Esta noção geral de pesquisa pode ser estreitada, naquilo que o autor chamou de pesquisa ação educacional. A pesquisa ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, aprimorar o aprendizado de seus alunos.

Num processo cíclico, a pesquisa ação educacional e toda outra qualquer variante da pesquisa ação começa com a identificação do problema, depois passa-se ao planejamento da solução para o problema, encontrada a solução mais provável, implementa-se a solução sob monitoramento e então, avalia-se a eficácia da solução e sua implementação. Engel (2000), por seu turno, considera existirem 8 fases para a elaboração de uma pesquisa tendo como fundamento procedimental a pesquisa ação. São elas:

1. A fase da definição do problema;
2. A fase da pesquisa preliminar;
3. A fase da formulação das hipóteses;
4. A fase do desenvolvimento de um plano de ação;
5. A fase da implementação do plano de ação;
6. A fase da coleta de dados para a avaliação dos efeitos da implementação do plano de ação;
7. A fase da avaliação do plano de intervenção; e
8. A fase da comunicação dos resultados.

Embora se perceba algum sequenciamento e progressão nas fases apresentadas de uma pesquisa ação, conforme Engel (2000), Tripp (2005) e Silva, Matias e Barros (2021), a totalidade deste procedimento é cíclico. Percebendo o processo deste jeito, é fácil inferir que não se está diante de um modo de atuação linear progressivo, mas de um modo operandi recursivo, onde cada um dos procedimentos, na sua operação, requeira a atuação do anterior ou do posterior para a sua melhor efetivação.

A fase da definição do problema compreende o momento em que o pesquisador, que é igualmente agente atuante na profissão, percebe insuficiência na sua atuação profissional ou se depara com alguma situação incômoda que o convém resolver visando tanto o aprimoramento pessoal, social ou profissional. Conforme diz Engel (2000), nesta fase o pesquisador percebe a necessidade de inovação ou ganha consciência sobre o que deve ser melhorado e então decide pesquisar.

A fase da pesquisa preliminar é aquela em que o pesquisador procura se abalizar ou se informar em relação ao problema que vive no seu campo de atuação. Para tal, ele se apropria da:

1. Revisão bibliográfica, que compreende o conjunto de estudos de materiais suficientes já publicados sobre o assunto;
2. Observação participante, que é um recurso ou instrumento de coleção de dados empírico a partir do contexto imediato de estudo com a participação do pesquisador como parte do grupo (Silva, Matias e Barros, 2021); e
3. Levantamento das necessidades, aqui o pesquisador faz juízo de valores sobre os aspetos relevantes a serem considerados durante a pesquisa provenientes tanto da revisão bibliográfica como da observação em campo (Engel, 2000).

Uma hipótese é uma proposição tida como premissa para o entendimento de um problema ou seja, uma hipótese pode ser considerada como uma suposição a ser comprovada sob teste em relação a uma situação intrigante ou que ainda não se conhece as suas causas. Assim, a fase da formulação das hipóteses compreende o momento em que o pesquisador se propõe dedutivamente a sugerir razões que fundamentam a existência de um certo problema e suas possíveis soluções.

Na fase do desenvolvimento de um plano de ação, o pesquisador elabora, tendo em mente o problema e estando na base as hipóteses formuladas, um plano no qual se compreendem todas as ações que visam melhorar ou solucionar o problema que está a ser pesquisado. A seguir a esta fase, o plano construído é posto em prática na fase da implementação do plano de ação com vista a se verificar a validade das hipóteses formuladas.

A verificação da validade das hipóteses formuladas acontece na fase da coleta de dados para a avaliação dos efeitos da implementação do plano de ação e na fase da avaliação do plano de intervenção. Nesta fase, o pesquisador está interessado em confirmar, sob análise e interpretação dos dados resultantes da implementação do plano de ação, se as hipóteses sugeridas constituem de fato as causas ou soluções para o problema em estudo ou não. Não sendo, um novo ciclo de pesquisa se inicia com novas hipóteses.

A fase da comunicação dos resultados é a última fase do ciclo. Nela o pesquisador dá a conhecer a comunidade acadêmica, por meio de livros, revistas ou artigos, bem como em um evento científico, as razões que motivaram a sua pesquisa, seus objetivos traçados aquando da investigação, os procedimentos seguidos durante a pesquisa, a população estudada e os resultados ou as conclusões as quais se chegou.

Tripp (2005) apresenta uma classificação da pesquisa ação que se compreende em:

1. Pesquisa ação técnica;
2. Pesquisa ação prática; e
3. Pesquisa ação socialmente crítica.

Com base no autor, a pesquisa ação técnica é uma pesquisa essencialmente mecânica. Ela é denominada técnica ou mecânica porque ela consiste em adaptar um estudo já feito em um contexto diferente ou similar ao do pesquisador para verificar a funcionalidade da mesma ou melhorar a sua própria realidade. A pesquisa ação prática, contudo, é aquela na qual o pesquisador empreende uma nova experiência de pesquisa em seu contexto com a pretensão de compreender os fenómenos que nele ocorrem e melhorá-lo. Diferente da pesquisa ação técnica, na pesquisa ação prática o pesquisador escolhe ou projeta as mudanças feitas no seu ambiente de trabalho (Tripp, 2005).

A pesquisa ação socialmente crítica é caracterizada como sendo uma pesquisa ação política. Isso dá-se pelo fato de que ela se propõe a mudanças que vão além do contexto imediato de atuação do profissional que é ao mesmo tempo pesquisador da sua realidade. Por exemplo, além de somente procurar causar mudanças e melhorias na atuação e condição de trabalho do pesquisador, conforme defendido pela pesquisa ação técnica e prática, a pesquisa ação socialmente crítica defende que toda mudança na atuação de qualquer indivíduo pressupõe mudança em sua estrutura cognitiva e nos seus valores.

No cerne da pesquisa ação socialmente crítica descansa a noção de justiça e injustiça social. Tal pensamento surge da reflexão de que toda mudança reconhecidamente necessária em um sistema ou modo de atuação pressupõe a existência de um sistema injusto e o exercício de práticas injustas, porque se não fosse, não haveria a clara necessidade de mudança ou melhoramento. Assim, a grande preocupação da pesquisa ação socialmente crítica é poder tornar o pedaço de mundo do pesquisador, ou seja o seu particular contexto de atuação, melhor em termos de justiça social, eliminando a injustiça (Tripp, 2005).

Como pesquisa ação, esta Dissertação se propõe a compreender a validade dos provérbios em sala de aula e encontrar uma solução para o problema recorrente da desmotivação e da indisciplina dentro de uma turma, coisas que, em muito, prejudicam o bom relacionamento entre o professor e seus alunos ou entre um aluno e outro e claramente boicotam a possibilidade de uma aprendizagem significativa.

O presente trabalho de pesquisa está a ser desenvolvido a partir de um enfoque metodológico qualitativo. A pesquisa qualitativa se contrapõe conceptualmente à pesquisa quantitativa, mas nada impede que ambas sejam usadas simultaneamente em uma pesquisa.

A pesquisa qualitativa foi inicialmente usada e por muito tempo apenas por antropólogos na segunda metade do século XIX, vindo a ser somente mais tarde usada por pesquisadores de outros campos de estudos como a sociologia, a psicologia, a educação e a administração ou gestão de empresas (Godoy, 1995). Isto aconteceu porque, em seu estado embrionário, a pesquisa quantitativa era a popularmente usada e se tinha consagrada aos olhos de quase todos, se não todos, os pesquisadores

daquela época como o verdadeiro modo de se fazer Ciência. Para eles, basicamente, Ciência fazia-se com números e estatística. Porém, uma metodologia que se contrapusesse ao convencionalmente aceite como único caminho que leva ao verdadeiro conhecimento científico, era por muitos descartado.

Alves e Silva (1992) consideram a metodologia qualitativa como essencialmente indutiva. Esta caracterização surge em função dos autores acreditarem que na base dos processos indutivos descansa a fidelidade ao universo da vida cotidiana dos sujeitos investigados.

Para Grande (2007), a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa e situada. Ela está preocupada em como o mundo social é interpretado e experimentado, entendido e produzido, baseando-se em métodos de geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto social em que o dado foi gerado. Não obstante a isso, a pesquisa qualitativa, fundamenta o autor, exige do pesquisador a capacidade de pensar e agir estrategicamente, ao combinar preocupações intelectuais, filosóficas, técnicas, práticas e éticas para estar consciente das decisões tomadas e suas consequências.

Como pesquisa interpretativa, a pesquisa qualitativa não se propõe tanto ao esgotamento total e final do assunto a ser pesquisado, nem se compreende neutra na sua abordagem. Os resultados produzidos pela pesquisa qualitativa advêm do exercício de uma postura crítica e autocrítica do autor em relação a si mesmo e em relação ao objeto em estudo. Na pesquisa qualitativa não é possível afastar a subjetividade do pesquisador em relação as suas conclusões produzidas em um referido contexto (Grande, 2007).

Schenke e Pérez (2018) contribuem observando que a pesquisa qualitativa busca respostas à perguntas que se centram na produção de experiência social e seus significados. O interesse aqui recai sobre a vida das pessoas, as suas subjetividades, as suas histórias, as suas experiências, os seus relacionamentos, as suas atividades e valores. Nesta investigação, diz Schenke e Pérez (2018) em harmonia com Grande (2007), a interpretação dos dados acontece de modo contextual.

Para Godoy (1995), a metodologia qualitativa se consubstancia na obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do

pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. Vê-se nesta abordagem de Godoy a relação intrínseca do enfoque metodológico qualitativo em relação aos aspectos sociais e subjetivos dos sujeitos, assim como o destaque em relação à observação participante como privilegiado recurso ou instrumento de recolha de dados na pesquisa qualitativa. Este tipo de pesquisa não procura números, nem emprega os instrumentos estatístico de recolha, análise e interpretação de dados.

Em relação aos procedimentos de pesquisa, o enfoque metodológico qualitativo sugere os seguintes:

1. A observação direta dos fenómenos;
2. O trabalho de campo;
3. A observação participante;
4. A entrevista; e
5. O uso da história de vida, cartas, diários e documentos públicos.

Dentre todas, dizem Godoy (1995) e Grande (2007) que a técnica de coleta de dados mais utilizada é a observação. Esta, contudo, marca o início de todo o processo que é seguida pela seleção dos dados coletados, análise e interpretação.

Em síntese, eis as características que Godoy (1995) atribui à pesquisa qualitativa:

1. Extrai os dados diretamente do ambiente natural;
2. O principal instrumento nela é o pesquisador;
3. Ela é fundamentalmente descritiva;
4. A principal preocupação do pesquisador é o significado que as pessoas dão às coisas e às suas vidas; e
5. O enfoque utilizado na análise de dados é o indutivo;

2.2. Tipo de estudo

Para a realização do presente trabalho de pesquisa, privilegiou-se, conforme destacado acima, o enfoque qualitativo, que segundo Gerhardt e Silveira (2009) o trabalho desta

natureza preocupa-se com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais e se pauta essencialmente nos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis, obedecendo a seguinte caracterização de ações: descrever, aplicar, observar, compreender e explicar.

Tendo em consideração o seu enfoque qualitativo, bem como o objetivo geral a ser alcançado, decidiu-se configurar e conduzir o presente trabalho nos moldes de estudo de projeto Pesquisa-Ação (P-A) com a natureza de Pesquisa Aplicada.

Como é fácil perceber, o próprio ato de pesquisar já foi objeto de estudo de vários autores ao longo da história das Ciências gerando-se muitos conceitos em torno do tema pesquisa, sua tipologia e seus procedimentos. Não fugindo a regra, são várias as definições atribuídas à expressão pesquisa aplicada. De acordo com Fleury (2017), a pesquisa aplicada concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. Ela está empenhada na elaboração de diagnósticos para a identificação de problemas e a busca de soluções aos mesmos.

A Pesquisa Aplicada, dizem Gerhardt e Silveira (2009), objetiva-se a gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos que para o caso deste trabalho será o uso de provérbios como estratégia de gestão e motivação na educação.

Na sua materialização, a pesquisa aplicada requer a utilização do método de estudo de caso. Segundo Fleury (2017), o método, estudo de caso, caracteriza-se pela intensidade do estudo feito ao objeto, ao indivíduo, ao grupo, à organização, ao incidente ou à situação. Esta metodologia admite a utilização de um único ou múltiplos casos a serem estudados. No estudo de cada caso escolhido é possível a combinação de diversas técnicas para coleta de dados, como a análise documental, as entrevistas, os questionários e as observações.

Este tipo de pesquisa envolve geralmente verdades e interesses locais (Gerhardt & Silveira, 2009). Contudo, para o estudo em causa serão os gestores, professores e alunos do 12º ano do Aurora Complexo Escolar Internacional.

2.3. Descrição do contexto, dos participantes ou população e o período em que a pesquisa foi realizada

A coleta, aplicação, leitura, análise e interpretação de dados para o presente trabalho teve lugar no Aurora Complexo Escolar Internacional, situado em Luanda, Angola, mais especificamente no município de Belas, no desvio para o Lar do Patriota. Geralmente denominado por ACEI, o Aurora Complexo Escolar Internacional existe há sete anos desde a sua fundação em 2016. Dada a sua cultura institucional e filosofia de trabalho baseada no ensino diferencial por projetos e bilíngue (Português e Inglês), o ACEI vem crescendo exponencialmente a nível quantitativo e qualitativo.

O acesso à instituição, como campo de observação do qual resultou o interesse em pesquisar a validade dos provérbios como instrumento de trabalho a disposição do professor para combater a indisciplina e a desmotivação, foi fácil por conta de um contrato de trabalho com a Instituição. Sendo funcionário do Aurora Complexo Escolar Internacional desde 2021 e até o presente momento em que se elabora esta pesquisa somam já 3 anos de trabalho como professor específico para a disciplina de Caligrafia da primeira à sexta classe, no primeiro ano de trabalho na instituição, assim como professor titular e trabalhador integrante do quadro de efetivos, desde o segundo ano de trabalho.

Tendo acesso fácil à instituição, podia por três anos interagir e observar os vários alunos que frequentaram e frequentam a instituição no quesito motivação e disciplina. A visível dificuldade dos professores em lidar com os alunos não motivados ou mal motivados e com o comportamento irruptivo em relação ao processo de ensino-aprendizagem, despertou a curiosidade e interesse em pesquisar sobre como os provérbios poderiam contribuir para uma melhor gestão da sala de aula a nível da gestão das emoções e se poderiam contribuir para a motivação dos alunos durante o processo letivo.

Foi então que, a 09 de Outubro de 2023, dirigiu-se um requerimento à Coordenação Pedagógica do Complexo Escolar, assim como à Diretora Geral, no qual solicitou-se a autorização para fazer a recolha de dados a partir de professores e alunos do 12º ano do curso de Ciências Económicas e Jurídicas, por meio de observação participante e preenchimento de um questionário com 11 perguntas abertas.

As questões que comportam o questionário estão relacionadas à noção de provérbios, sua utilização em diferentes contextos, os resultados obtidos da utilização, as estratégias de gestão da sala de aula, os fatores que contribuem para a desmotivação e motivação dos alunos, que uso se daria aos provérbios como estratégia de gestão e motivação dos alunos em sala de aula.

O requerimento também destacava que tal busca se devia a realização da Dissertação como trabalho de fim do curso do Mestrado em Educação que se está a fazer, voltado às áreas da Psicopedagogia ou motivação para aprendizagem versus a Paremiologia.

Seguido a tudo isto, deu-se a conhecer à Diretora Geral o título do trabalho, “O uso de provérbios como estratégia de gestão e motivação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do 12º ano do Aurora Complexo Escolar Internacional”. Passada duas semanas, isto é no dia 30 de Outubro de 2023, obteve-se, da Diretora Geral do Complexo Escolar, uma resposta favorável à pesquisa.

Obtida a aprovação da diretora, houve a necessidade de se esperar pela aprovação da Proposta da Dissertação, aquando do estudo da disciplina FP092 - Metodologia da pesquisa científica, na forma do documento D1. Seguida a aprovação da proposta inicial, entrou-se em contato com os 3 professores da turma a ser estudada, o professor de Filosofia e Psicologia, o professor de Inglês e a professora de Economia, com o objetivo de verificar as suas disponibilidades para participar do estudo e esclarecer tanto a natureza da pesquisa, os procedimentos a serem seguidos e seus objetivos, assim como os termos éticos a serem respeitados durante o trabalho de pesquisa.

Os professores inqueridos, tendo compreendido a intenção do pesquisador, aceitaram prontamente, colocando-se à disposição para colaborar durante as fases de preenchimento do questionário, preparação das aulas com a utilização dos provérbios como parte de uma estratégia de atuação e a observação da aplicação do plano elaborado.

Inicialmente, pensava-se em abordar e envolver apenas um professor para a realização da pesquisa, o professor de Filosofia e Psicologia, e a turma. Porém, pensou-se que seria um estudo muito limitado em relação a se se tivesse aumentado o número de

participantes. Assim, para aumentar as chances de se ter uma visão mais panorâmica sobre o impacto do uso estratégico de provérbios em sala de aula, decidiu-se alargar para três professores que passam pela mesma turma da 12ª Classe. Essa escolha, também permitirá fazer um estudo comparativo sobre a atuação dos professores na utilização dos provérbios e o efeito dele sobre os alunos.

Conforme já referido acima, para a realização deste projeto, pretende-se trabalhar com uma turma do 12º ano do curso de Ciências Económicas e Jurídicas da instituição Aurora Complexo Escolar que servirá de campo de pesquisa, tendo os professores e os alunos como elementos a serem observados e estudados. Contudo, somente os professores serão entrevistados antes e depois da aplicação dos provérbios como estratégia de gestão e motivação na sala de aulas visando aferir o grau de eficiência e eficácia dos provérbios para a aprendizagem significativa.

As entrevistas, aplicação, observação, análise e interpretação dos dados serão realizados num período mínimo de quatro (4) meses e um período máximo de seis (6) meses.

2.4. Estudo

Descrição da coleta de dados para o diagnóstico que fundamentou o projeto

Nesta quarta subunidade do capítulo dois, descreve-se as etapas ou as fases da pesquisa necessárias para atender aos objetivos. Estas etapas estão aqui organizadas com base nos objetivos específicos propostos no início deste projeto.

Para a realização deste trabalho, foram necessárias as seguintes fases:

1. Primeira fase – Diagnóstico do problema

Nesta primeira fase, foi de fundamental papel a observação e a vivência profissional do pesquisador em sala de aulas ao longo do período de 2019 a 2023. Tendo estado a ministrar aulas em escolas do Ensino Geral e Ensino Técnico Profissional, observou-se que, não raro, a desmotivação é recorrente em relação aos alunos e as matérias ensinadas, a indisciplina por parte de alunos em relação aos professores, assim como a dificuldade de se atingir os objetivos traçados por parte dos docentes. Disto resultou

o questionamento se os provérbios, como expressão da sabedoria popular, poderiam subsidiar os professores no combate à desmotivação dos alunos e a gestão das emoções em sala de aula.

2. Segunda fase – Fundamentação teórica

Seguida à primeira fase, foi necessário que o pesquisador se familiariza-se com o tema sobre o qual se investigaria. Para tal, foi necessário uma busca exaustiva, pelo Google Acadêmico e o Scielo, por materiais de leitura, nomeadamente livros e artigos científicos, para a fundamentação teórica desta pesquisa. Dos 100 artigos descarregados da internet e lidos, tendo como base as palavras teoria da motivação, gestão da sala de aula e provérbios, 81 foram validados pelo pesquisador como necessários à integração neste trabalho e constam das referências bibliográficas. Destacam-se assim os estudos paremiológicos e paremiográficos de Wolfgang Mieder sobre a noção de provérbio, suas funções e utilidade educativa. A teoria de David Paul Ausubel sobre a Aprendizagem significativa no processo de ensino. Os estudos de Abraham Maslow sobre a motivação tendo como base as necessidades humanas e a Zona de Desenvolvimento Proximal de Lev Vygotsky.

3. Terceira fase - Delimitação da população

Nesta terceira fase, coube ao pesquisador definir um limite em relação aos participantes. Tendo a noção do tempo definido para este trabalho acadêmico, sem descorar a necessidade de se evitar a escassez e o exagero, o autor privilegiou uma turma e três professores que nela passam para verificar com razoabilidade a validade da utilização dos provérbios como recurso para a motivação e gestão da sala de aulas.

4. Quarta fase - Seleção dos instrumentos para coleta de dados

A escolha dos instrumentos para coleta de dados se fundamentou principalmente na escolha da abordagem da pesquisa. Esta Dissertação tem como linha de pesquisa a abordagem qualitativa. É com base nesta abordagem que se decidiu utilizar três instrumentos para coleta de dados. São eles: o diálogo com os professores, uma ficha de observação de aulas e um questionário com perguntas abertas.

5. Quinta fase - Aplicação dos instrumentos

Na quinta fase, os instrumentos de coleta de dados foram postos em prática. Por exemplo, para a observação dos fenómenos em sala, foi necessário a assistência às aulas dos professores que aceitaram participar da pesquisa e o preenchimento de uma ficha de observação pelo pesquisador durante a aula com base nos fenómenos

decorrentes da aplicação dos provérbios. Foi também de grande importância o diálogo com os professores antes e depois das aulas tanto para a planificação dos provérbios a serem usados e o procedimento estratégico a ser seguido na sua implementação, assim como um questionário com perguntas abertas preenchido pelos professores.

Descrição das ferramentas ou procedimentos para análise de dados

6. Sexta fase - Organização, análise e interpretação dos resultados obtidos

Para a organização, análise e interpretação dos resultados obtidos serão usados os procedimentos necessários para a análise de discurso.

A análise de discurso é oriunda dos anos 1960 na França e tem como expoente máximo Michel Pêcheux (Santos e Silva, 2014; Ruiz, 2021). Ela surge em contraposição à análise de conteúdo que teve como seu grande promotor o pesquisador Laurence Bardin (Caregnato e Mutti, 2006).

Eis algumas características que distinguem a análise de discurso da análise de conteúdo:

1. A análise de discurso trabalha com o sentido do discurso e a análise de conteúdo trabalha com o conteúdo do texto;

2. Na análise de discurso, a língua é considerada opaca e heterogênea. Na análise de conteúdo, a língua é considerada transparente e homogênea;

3. Na análise de discurso, o enunciado não diz tudo, sendo necessário transcendê-lo. Na análise de conteúdo, o enunciado diz tudo, assumindo as características de fechado, exato e completo;

4. Na análise de discurso, a análise é feita de modo vertical, não sendo necessário nem possível a análise de todo material. Na análise de conteúdo, a análise é feita de modo horizontal;

5. A interpretação, na análise de conteúdo, pode ser quantitativa e qualitativa. A interpretação, na análise de discurso, porém, será somente qualitativa;

Tendo mencionado estas cinco características que distinguem a análise de discurso da análise de conteúdo, Caregnato e Mutti (2006) salientam que a principal diferença entre as duas formas de análise reside no fato de que a análise de discurso transcende a

materialidade linguística e a análise de conteúdo tem como seu único campo de atuação o texto e as suas condições empíricas.

Rocha e Deusdará (2005), em acréscimo aos elementos que diferem a análise de discurso da análise de conteúdo, deixam claro que a análise de conteúdo é um modelo duro, rígido, de corte positivista, preconizado pelo iluminismo, onde a ideologia é vista como o caminho que afasta o intérprete ou analista da descoberta científica. Sua principal pretensão é chegar ao verdadeiro significado. Por outro lado, despreocupado com a pretensão anterior, própria da análise de conteúdo, a análise de discurso compreende não existir uma só interpretação válida ou verdadeira pelo fato de nenhum discurso ser linguisticamente objetivo e ideologicamente neutro.

Assim, para os autores, Rocha e Deusdará (2005), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise da comunicação aplicada de forma rigorosa com vista a salvaguardar a heterogeneidade do texto a ser estudado. Já Santos e Silva (2014), definem a análise de conteúdo como sendo uma técnica de pesquisa. Nesta técnica de pesquisa dá-se prioridade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa e/ou qualitativa do conteúdo manifesto na comunicação em análise.

Agora, convém que se entenda a noção de discurso conforme a palavra aparece na expressão análise de discurso. Dizem Oliveira, et al (2016) que um discurso é todo texto que inclui ações verbais e não verbais. Assim, depreende-se que o discurso não é somente escrito, é também falado e tem uma forte relação com a ação ou atuação. Orlandi (2005), por outro lado, define discurso como sendo um objeto sócio histórico que encontra a sua materialidade na linguagem e a linguagem a sua materialidade na ideologia.

A análise de discurso tem na sua base conceptual a noção de sujeito como ser social, histórico e cultural, a noção de língua como opaca e não homogênea, assim como a noção de ideologia como elemento estruturante da maneira do indivíduo pensar, ver, ouvir e agir em uma determinada sociedade tendo como base o seu contexto envolvente. Estes três elementos, o sujeito, a ideologia e a linguagem são os pilares ou a base estrutural da análise de discurso (Santos e Silva, 2014).

O discurso, conforme usada na expressão análise de discurso, não é um ato individual, é antes um ato social (Santos e Silva, 2014). Ou seja, considerando que o sujeito seja construtor e ao mesmo tempo resultado da construção da sua própria história, cultura, língua e ideologia, dentro de um contexto socialmente construído, influenciando e sendo influenciado por outros, moldando e sendo moldado pelo meio natural em que se encontra, é somente natural que, ao meio a um conjunto de fatores internos, toda coerção biológica, e externos, as coerções sociológicas, que o afetam, o sujeito não pode se arrogar em ser dono exclusivo dos seus pensamentos, sentimentos e ações (Barros, 2015). Assim, uma análise de toda a sua produção verbal ou não verbal deve levar em conta os fatores que o influenciam e o contexto em que o discurso é produzido (Orlandi, 1999, 2005).

Henge e Behenck (2008) definem discurso como sendo um objeto histórico e ideológico produzido socialmente mediante a língua. Dito de outro modo, o discurso é a materialidade da ideologia do sujeito mediante a língua e o seu contexto de produção (Barros, 2015). Para os autores, Henge e Behenck (2008), não é possível desassociar a noção de discurso aos conceitos que envolvem a participação da língua, do sujeito, do sentido e da história.

Conforme apresenta Barreto (2006), a linguagem não é propriedade privada. Ela pertence à sociedade que a construiu mediante o curso da sua história e ideologia. Nesta construção da linguagem, o sujeito não se percebe neutro, pois que não existe a possibilidade de haver um só indivíduo que não tenha ideologia. O autor prossegue dizendo que, para a análise de discurso não basta a preocupação com a inteligibilidade e a interpretação, é indispensável que se teorize também. Contudo, o grande propósito da análise de discurso é compreender a linguagem enquanto prática social simbólica, isto é, ideológica ou filosófica.

Dito isto, compreende-se a análise de discurso como o estudo linguístico das condições que envolvem a concepção de um enunciado oral ou escrito (Santos e Silva, 2014). Segundo Caregnato e Mutti (2006), não se pode reduzir a análise de discurso a uma simples metodologia, pois que ela obedece a todos os preceitos científicos para ser compreendida como uma disciplina de fato. Assim, a análise de discurso pode ser definida como uma disciplina interpretativa que encontra as suas bases construídas

sobre a interdisciplinaridade das teorias da linguística, da materialidade histórica e da psicanálise.

O discurso, oral ou escrito, não pode ser separado de quem o produziu, assim como a interpretação não pode ser separada de quem a concebeu. Tal fato dá-se contando que a produção de um discurso ocorre em meio a muitos condicionantes, assim como a interpretação. Ao interpretar um discurso, o analista é profundamente influenciado, esteja ele consciente ou não, pelos seus sentimentos, pela sua posição social, pelas suas crenças e pelas suas experiências de vida, coisa que desmente a possibilidade de produção de um discurso ou interpretação que seja absoluta e única (Caregnato e Mutti, 2006).

Como teoria da leitura (Santos e Silva, 2014), a análise de discurso obedece aos seguintes procedimentos:

1. Leitura flutuante;
2. Elaboração de hipóteses; e
3. Verificação da validade ou não das hipóteses mediante critérios de classificação de resultados (Rocha e Deusdará, 2005).

Descrição do processo criativo realizado para desenvolver o desenho

7. Sétima fase – Elaboração de um programa ou projeto de intervenção

A sétima e última fase na elaboração desta Dissertação corresponde à etapa em que o pesquisador concebe e apresenta um programa ou projeto de intervenção para a mitigação do problema pesquisado. Este projeto tem como base tanto o aparato teórico apresentado aqui referente a motivação e a gestão da sala de aulas pela utilização de provérbios, quanto os dados colhidos e as interpretações as quais se chegou.

Considerações éticas

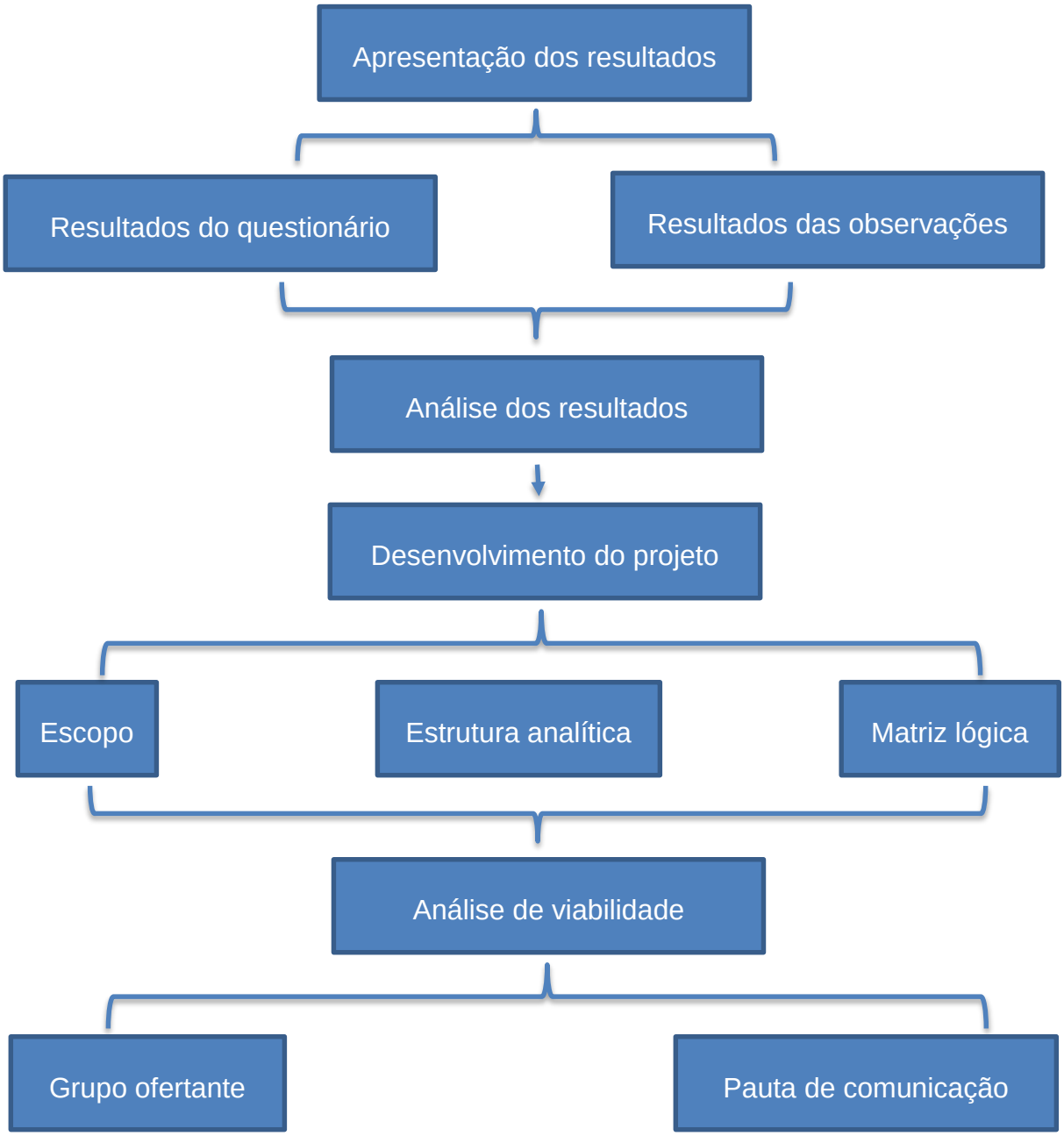
Em respeito à integridade física e emocional dos participantes, solicitou-se que os professores, participantes da entrevista e observação, lessem e assinassem o documento intitulado Consentimento Livre Informado para a eventualidade de estarem de acordo com os preceitos nele encontrados e relacionados com a coleta de dados, tratamento das informações e o seu posterior uso científico-acadêmico e profissional, no qual se resguardará o anonimato dos participantes.

Quanto ao quesito preservação da identidade, os três professores participantes, professor de Psicologia e Filosofia, Inglês e Economia, serão referidos na seção da apresentação e discussão de dados como participante A em referência ao professor de Psicologia e Filosofia, participante B em relação ao professor de Inglês e participante C como menção à professora de Economia.

Para a autorização da instituição, foi necessário a apresentação de uma carta dirigida à Coordenação do Ensino Primário que garantiu acesso à Diretora Geral do Aurora Complexo Escolar Internacional na qual solicitava-se a sua permissão para a realização dos estudos dentro das instalações da instituição, onde professores e alunos do 12º ano do curso de Ciências Económicas e Jurídicas participariam passiva ou ativamente do processo de coleta, análise e interpretação de dados.

CAPÍTULO 3: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para uma melhor compreensão daquilo que se vai apresentar neste capítulo, conveio introduzi-lo, a exemplo dos capítulos precedentes, na forma de mapa conceitual. Ei-lo abaixo.



Neste capítulo serão apresentados os resultados que derivam da pesquisa deste trabalho científico. Conforme a cronologia dos eventos decorridos, serão apresentados, primeiro, os resultados colhidos pelo questionário preenchido pelos 3 participantes e, segundo, os resultados colhidos pela ficha de observação de aulas preenchida pelo pesquisador.

O questionário trazia 11 questões abertas e fechadas dentro da temática da paremiologia, estratégia de gestão, motivação e desmotivação de alunos na sala de aula. A primeira pergunta indagava o participante sobre como ele definiria um provérbio. As respostas foram:

Participante A: “Provérbios são expressões que usamos para trazer uma ideia sobre algo.”

Participante B: “Provérbios são expressões ou ditados que se originam da experiência humana e transmitem lições de vida.”

Participante C: “Provérbio é uma frase com um significado moral que pode impactar de forma direta ou indireta quem ouve.”

Conforme definem os participantes, um provérbio é uma expressão, ditado ou frase que resulta da experiência humana e que traz encerrada em si uma ideia, uma lição ou significado moral com a capacidade de impactar a vida daqueles que os ouvem. Desta definição é possível perceber que, de forma geral, os participantes têm uma noção, embora superficial, do que é um provérbio, fato que decorre muito provavelmente da experiência como indivíduos dentro de sua sociedade.

Para a abrangência da noção de provérbios, é importante não se desaperceber das seguintes caraterísticas inerentes aos provérbios:

1. Provérbio como unidade filosófica
2. Provérbio como unidade axiológica
3. Provérbio como unidade linguística
4. Provérbio como unidade pragmática e
5. Provérbio como unidade metafórico

Os participantes, ao fazerem referência aos provérbios como contendo uma ideia, uma lição ou significado moral, estão a situar os provérbios na concepção de unidade essencialmente axiológica ou cultural e quando referenciam que eles têm a capacidade de impactar a vida dos ouvintes, eles deixam claro que como unidades axiológicas, os provérbios não deixam de ser também unidades pragmáticas, o que reforça a utilidade da sua aplicação na resolução dos problemas do cotidiano da sociedade, de modo geral, e em particular dos problemas encontrados pelo professor no cotidiano da sala de aulas.

Torna-se, contudo, imperativo compreender a noção de provérbio na sua integralidade. Para a sua compreensão holística se faz fundamental tê-lo como uma unidade linguística, metafórica e cultural construída sob a base da experiência dos povos visando o aperfeiçoamento dos tratos com os outros ou o melhoramento dos pensamentos e ações através das ideologias nelas encerradas.

A segunda pergunta do questionário se propôs em saber se os participantes já haviam usado um provérbio alguma vez e os participantes foram unânimes em responder que sim.

A terceira questão estava relacionada a que lugar cada um dos participantes chegou a usar o provérbio e as respostas foram:

Participante A: “Em casa, na escola e na igreja.”

Participante B: “Na escola.”

Participante C: “Na escola.”

Embora se destaque a utilização dos provérbios em casa e na igreja, pelo **Participante A**, é notória a sua utilização como recurso de ensino na escola. Todos os participantes foram unânimes em referir a escola como o local em que eles fizeram utilização de um provérbio. Esta afirmação se justifica pelo fato de tanto os participantes serem professores, pelo que têm a escola como seu lugar de exercício profissional, técnico e aspirações pessoais, como de os provérbios serem, em essência, um recurso educativo.

Como recurso educativo, os provérbios podem ser usados para alcançar inúmeras finalidades no processo de ensino-aprendizagem. Nomeadamente:

1. Ensinar alguma verdade fundamental.
2. Persuadir ou convencer pela autoridade ancestral e sapiencial,
3. Refutar com base na experiência dos antigos,
4. Motivar pela discussão e o incitamento à curiosidade,
5. Disciplinar pela consciencialização do comportamento irruptivo, etc.

As funções expostas acima, ensinar, persuadir, refutar, motivar, disciplinar, etc., são alcançáveis pela utilização dos provérbios porque eles carregam uma ampla e profunda sabedoria preservada pelos mais velhos e passadas para a geração seguinte.

Conforme definido até aqui, os provérbios além de enunciados filosóficos, eles são também autênticos baús de valores éticos e morais, o que os confere a terminologia de unidades culturais e axiológicos e, citado por último, porém sem menos importância, os provérbios são enunciados metafóricos, o que favorece a múltipla interpretação e aplicação e promove a discussão aberta, positiva, construtiva e estimula a curiosidade.

A quarta pergunta dizia respeito a porque o participante se socorreu da utilização de um provérbio no contexto em que usou e as respostas foram:

Participante A: “Para indicar o caminho certo a ser seguido e para trazer paz de espírito.”

Participante B: “Usei o provérbio porque queria passar alguma informação por intermédio dele, uma vez que a maioria dos provérbios trazem consigo lições de moral.”

Participante C: “Para despertar a atenção e a criatividade dos estudantes.”

Dos comentários feitos, é possível perceber a largueza da aplicação dos provérbios em vários contextos de forma geral e em particular na sala de aulas. As palavras do **Participante A** deixa implícito que os provérbios são unidades de sabedoria. As unidades de sabedoria surgem fundamentalmente pela vivência, isto é, é pela experiência de se ter vivido que a vida passa, para os aptos a perceber, as suas várias

lições com as quais saberá quando, como, por que, com quem e onde fazer ou não fazer, falar ou não falar o que se pretende ou se pretendia de modos a tanto evitar prejuízo ou tirar vantagem de benefícios de um determinado contexto. Mas, como é possível perceber pelo comentário do **Participante A**, os provérbios transcendem a tudo isso, eles podem alcançar a parte mais sensível do ser humano, as emoções, quando este afirma que os provérbios podem conceder paz de espírito.

Como unidade axiológica, o **Participante B** usou um provérbio durante uma seção de aula porque pretendia tirar vantagem do valor moral transmitido pelo provérbio por ele escolhido. Neste sentido, os provérbios podem também ser usados com a função de moralizar ou corrigir comportamentos irruptivos ou não saudáveis ao convívio social e ainda mais em contexto de escola onde a qualidade dos relacionamentos influem profundamente no ensino e aprendizagem dos estudantes.

A **Participante C** destaca uma outra função que pode ser assumida por um provérbio como unidade metafórica. Os provérbios, como unidade linguístico-metafórica, têm a capacidade de despertar a curiosidade e o interesse quando contextualmente bem escolhidos tornando-os significativos para os participantes. Ao despertar a curiosidade dos alunos em contexto de sala, abre-se uma grande porta de oportunidades para se ensinar e aprender. É com o despertar do interesse que a curiosidade nasce e tendo nascido a curiosidade, surge a motivação para seaprender significativamente.

A quinta questão indagava como os provérbios haviam sido usados e os participantes disseram que:

Participante A: “Para trazer uma nova experiência de vida é usado sempre nos momentos de crise ou aflição.”

Participante B: “Usei no princípio de uma aula para mostrar aos estudantes.”

Participante C: “Solicitei à turma que criasse um provérbio e refletimos em torno do mesmo.”

Percebe-se que a estratégia de utilização dos provérbios em sala obedece a uma variedade de aplicação. Conforme diz o **Participante A**, este preferia usar em

momentos de crise ou aflição, o que pressupõe usá-lo em um momento em que urge um conflito e se precisa chegar a uma solução por intermediação. Já o **Participante B** preferiu usar no início da aula, muito provavelmente visando despertar o interesse, a curiosidade e consequentemente motivar seus alunos para a aula do dia. Fazendo uso do método de ensino elaboração conjunta, a **Participante C** solicita ao alunos um provérbio e em seguida, este é analisado e discutido.

Tendo estes procedimentos em mente, é possível traçar uma linha de atuação, não rígida, como sugestão a utilização de provérbios em sala de aula.

Os provérbios, segundo Mashrapovich (2020), podem ser usados nas seguintes fases didáticas:

1. Introdução

No início da aula, os provérbios podem ser usados como recurso para a motivação dos alunos.

2. Desenvolvimento

Durante a aula, os provérbios podem ser usados como recurso para o reforço da compreensão da matéria em estudo

3. Conclusão

Depois da aula, os provérbios podem ser usados como recurso para o preenchimento do tempo restante da aula.

Conforme fazem os **Participantes B** e **C**, no início da aula, os provérbios podem ser usados na fase didática da motivação como um período no qual se reflete com antecipação o tema a ser estudado no dia e permitir o professor aferir o perfil de entrada dos estudantes em relação ao assunto a ser estudado. Esta atuação permitirá ao professor perceber o grau de intensidade em que precisará abordar determinados aspetos do tema, refazer certas argumentações em adequação ao conhecimento prévio a aula que os alunos trazem e o ajuste na metodologia trazida.

É possível que, durante a aula, haja incompreensão em relação a um ponto específico que está a ser apresentado, ou uma perspectiva trazida pelo professor e que não está a ser aceite pelos estudantes ou ainda que o comportamento de um aluno ou mais esteja a atrapalhar o curso normal da aula, nestes casos é oportuno conhecer e utilizar, durante

a fase didática de desenvolvimento da aula, um provérbio diretamente relacionado ao assunto em estudo ou ao comportamento apresentado visando a elucidação, o convencimento ou a correção do comportamento.

Na última fase didática, a conclusão, um provérbio pode ser apresentado em preparação e introdução ao próximo tema ou ainda ser apresentado para análise com vista a se verificar se efetivamente houve aprendizagem durante o período de aula.

A sexta questão se propunha em saber quais resultados foram obtidos da utilização dos provérbios e as respostas foram:

Participante A: “Transmitiu-me uma nova experiência ou conhecimento de vida.”

Participante B: “Obtive resultado positivo.”

Participante C: “Despertei a atenção e motivação dos estudantes.”

Quando visto mais de perto, é possível perceber que o **Participante A** desvia o foco da questão de natureza virada aos alunos para si mesmo, informando que a atividade lhe foi de muita utilidade, porém, para o benefício pessoal, tendo vivido uma nova experiência e ganhado novos conhecimentos de vida. Também fica muito genérica a sua resposta porque o participante não dá a conhecer especificamente quais novos conhecimentos foram adquiridos. Tendo em consideração este pressupostos, é possível verificar que a questão levantada não foi satisfatoriamente respondida, deixando na incógnita quais terão sido os reais resultados obtidos aquando da experiência.

A resposta dada pelo **Participante B** é igualmente vaga. Ele informa ter tido resultado positivo decorrente da experiência na qual usou um provérbio. Porém, fica-se sem saber em específico quais são as ações, os efeitos, os ganhos ou os prejuízos a nível do saber conhecer, saber ser, saber estar e saber fazer que o participante considera como tendo sido positivamente avaliador para seus estudantes e a sua prática didático-pedagógica. Assim, é somente natural que se conclua que em relação a sexta questão, o **Participante B** não pode satisfatoriamente responder quais resultados obteve da sua experiência em sala por ter concedido uma resposta vaga e que pouco diz sobre as vantagens e as desvantagens da aplicação dos provérbios em sala de aula.

A **Participante C**, na sua resposta à questão levantada, enuncia dois resultados que decorreram da sua experiência aquando da utilização de provérbios em sala de aula. Muito assertiva na sua resposta, a participante informa que com a utilização de provérbios ela pode despertar a atenção dos seus estudantes para as atividades subsequentes e motivá-los para participar e consequentemente aprender. Vê-se, contudo, que a participante soube, convenientemente, dar a conhecer os resultados, e por sinal, positivos da sua experiência e que satisfaz a indagação proposta.

Em síntese, a resposta para esta questão sobre os resultados que se podem obter da utilização de provérbios em sala de aulas, convém destacar que os provérbios, como parte do acervo cultural de um povo exerce um impacto significativamente grande e profundo na instrução e educação. Quando adequadamente empregado, isto é, quando considera-se com antecipação a validade do provérbio, o seu significado, o seu contexto de utilização, o momento que se pode utilizar ou se vai utilizar, para quem se vai mostrar, como se mostrará e as razões para se mostrar, os resultados serão que o professor facilmente alcançará as metas estabelecidas, moverá os seus alunos a uma participação mais ativa e significativa pela geração da motivação decorrente do despertar da curiosidade e como resultado, claramente se verificará uma aprendizagem significativa e disso a satisfação do professor em ver que os seus objetivos foram eficiente e eficazmente alcançados.

A sétima questão, estando virada para o campo da gestão da sala de aula, foi feita no sentido de saber quais estratégias de gestão os participantes usam na sala de aula. Eis as respostas:

Participante A: “Utilizar frases motivadoras e manter aberto o diálogo.”

Participante B: “Criação e aplicação de regras de convivência nas quais constam os direitos, os deveres e as funções. Indica-se um responsável pela disciplina que faz uma lista de barulhentos para punições.”

Participante C: “Faço a divisão da aula em três (3) momentos: motivação, desenvolvimento e conclusão.”

A gestão correta da sala de aulas é fundamental para que a aprendizagem aconteça de fato. E para que isso aconteça, é necessário que o professor desenvolva, a base do conhecimento dos seus alunos, estratégias para melhor lidar com a desmotivação e a existência de comportamento irruptivo, coisas que boicotam profundamente a aprendizagem significativa e privam o professor de alcançar com os seus objetivos.

Para a gestão da sua sala de aulas, o **Participante A** dá a conhecer que se apropria de frases motivadoras e do diálogo aberto dentro da turma. Vista de fora, certamente, estes dois métodos constituem uma estratégia de atuação eficiente para a gestão do comportamento em uma sala de aulas, considerando que aquilo que se mostra ser em determinado momento está estreitamente associado ao modo de pensar e ao contexto em que se está inserido. Pela utilização de uma frase motivacional e o diálogo tem-se a possibilidade de se influenciar a maneira de pensar e então moldar as atitudes dos estudantes em direção àquilo que se faz necessário para que a aprendizagem aconteça.

O **Participante B** pauta pela criação e aplicação de regras de convivência nas quais constam os direitos, os deveres e as funções. Indica igualmente um responsável pela disciplina que faz uma lista de barulhentos para punições. A criação de regras que vão nortear o comportamento dos usuários da turma é fundamental para um convívio saudável. Conforme enuncia o participante, faz-se de extrema importância que todos participem neste processo. A participação de todos garantirá o senso de elaboração conjunta, democracia e justiça e como consequência a fácil identificação com o produto final, gerando a responsabilidade coletiva na sua obediência.

A **Participante C**, em resposta a questão da gestão da sala de aulas, dá a conhecer que a faz pela divisão da aula em um período para motivação, desenvolvimento e conclusão. A resposta parece vaga e distante daquilo que o pesquisador pretendia conhecer pois que pela ausência de argumentação, fica-se sob vários questionamentos, dentre os quais, como a organização enunciada pela participante contribui para a gestão do comportamento na sala de aulas? Quais ações ou atitudes a participante exerce em casa uma das fases por ela estabelecida? Em consideração a estes pressupostos, considera-se que a **Participante C** não pode responder satisfatoriamente a questão sobre como ela lida com a gestão do comportamento em sala de aulas.

Em respeito a desmotivação, a oitava questão se referia a quais fatores concorrem para a desmotivação de um aluno em sala de aula e os participantes responderam que:

Participante A: “A falta de motivação do próprio professor, o conflito e a insatisfação profissional, a falta de diálogo entre professores e alunos, a falta de estímulo e criatividade do professor, bem como a falta de metas.”

Participante B: “O professor em si, os conteúdos a serem ensinados, como abordar os conteúdos e a sala de aula em si.”

Participante C: “A minha falta de motivação é um dos fatores que desencadeia a desmotivação dos estudantes.”

O **Participante A**, na sua abordagem em resposta ao questionamento sobre a desmotivação, diz que ela dá-se pela falta de motivação do docente, a falta de estímulo, a falta de criatividade e a falta de metas do próprio professor, também pelo conflito na sala de aulas entre alunos-alunos e alunos-professores ou professores-alunos assim como a falta de diálogo entre professores e alunos. Certamente, encontra-se exposta nesta apresentação verdades inquestionáveis e que de fato contribuem para a ausência de motivação por parte dos alunos. Na sua apresentação, o participante enfatiza o papel fundamental que o estado de espírito do professor assim como o fazer profissional competente deste assume na motivação e desmotivação dos alunos em sala de aulas. Convém igualmente que o docente tenha o preparo profissional necessário à intermediação de conflitos na sala de aulas garantindo um convívio saudável e que contribua para o crescimento emocional e mental dos alunos.

Sob uma abordagem quase similar, o **Participante B** deixa claro a sua posição de que a motivação ou desmotivação do professor exerce influência sob o comportamento e as atitudes dos alunos. Este, porém, vai além desta enunciação e aponta que além da motivação do professor é fundamental que se preste atenção no conteúdo a ser ensinado, o jeito como será ensinado e as condições da sala de aula.

O conteúdo a ser administrado, assim como a motivação do professor, influencia no estado emocional dos alunos. Contudo, convém que este conteúdo seja utilitário para o aluno, isto é que ele conheça e reconheça o valor prático daquilo que está a receber

como ensinamento por parte do professor. Não menos importante, é necessário que aquilo que se vai ensinar seja feito de uma maneira interessante para o aluno, despertando o seu interesse e curiosidade. O professor só será capaz de satisfazer isto noss aluno se, ao planificar, levar em conta as aspirações e necessidades dos seus alunos, isto é, é imperativo que o professor conheça os seus alunos e saiba tirar vantagens deste conhecimento para o benefício dos estudantes.

Na sequência, o **Participante B** considera que as condições materiais e decorativas da sala de aulas são igualmente fundamentais para a motivação dos alunos. É importante que as salas de aulas sejam atrativas, bem iluminadas e permitam a fácil mobilidade dos seus imobiliários e a confortável acomodação.

A **Participante C** assume uma posição limitada, não menos verdadeira em relação a motivação dos alunos, porém, em um aspecto, similar em relação aos dois primeiros participantes. A confluência reside no fato de que ela entende que um professor bem motivado tem grandes chances de motivar os seus alunos em sala de aulas. A motivação é uma atitude de caráter contagiante. Não raro, quando se está diante de pessoas bem motivadas é com facilidade que se estará motivado. O contrário também pode acontecer. A convivência com pessoas mal humoradas, pouco ou sem motivação pode gerar a falta de motivação e desinteresse para o exercício de qualquer atividade.

A desmotivação é certamente um mal presente na educação e um desafio constante para os professores. Ela é um mal porque atrapalha toda boa intenção do ato de ensinar por parte dos professores e no ato de aprender por parte dos alunos e é um desafio constante porque a motivação não é ininterruptamente contínua nas pessoas. Ela precisa ser diariamente impulsionada em relação as diferentes atividades.

Não se pode dizer que um aluno motivado uma vez estará motiva para sempre, muito menos que a motivação para se realizar uma atividade em específico seja suficiente para a realização de toda e qualquer outra atividade do dia. Pelo que, é responsabilidade do professor, dos alunos e de outros agentes partícipes do processo educativo garantir que os professores e os alunos estejam motivados de modos a que haja real engajamento no processo tanto de ensinar quanto no de aprender.

A nona pergunta interroga sobre como motivar os alunos antes, durante e depois das aulas. As respostas dos participantes foram:

Participante A: “Conhecer primeiro cada aluno e seu interesse. Prestar atenção em cada aluno. Nas tarefas, valorizar o trabalho do aluno e sua participação na aula. Fazer sempre atividades na sala de aula. Promover um bom ambiente na sala de aulas e fazer debates com a turma.”

Participante B: “Antes de uma aula uso sempre anedotas, um provérbio, uma história/estória, etc. Durante as aulas uso quebra cabeça ou trava língua. No final das aulas faço o mesmo mas todas relacionadas às aulas ou tema a abordar”

Participante C: “Iniciando com uma saudação calorosa, solicitando que eles façam o resumo da aula passada e introduzindo um assunto social que servirá de análise.”

O **Participante A** faz referência a um conjunto de medidas criativas e necessárias à motivação dos alunos, sem as quais seria quase impossível o professor motivar os seus alunos. Dentre as medidas enunciadas, o participante menciona primeiro a necessidade que existe de o professor conhecer cada aluno que compõe a sua turma e os seus interesses. É apenas na base dos interesses dos estudantes que um professor consegue motivar os seus alunos porque o interesse determina o curso das ações das pessoas e a efetiva e eficiente atuação. Já o desinteresse, não raro, resulta na não atuação ou uma performance paupérrima. Assim, é somente inteligente que o professor faça esforço para conhecer o que interessa e o que não interessa aos seus alunos e canalizar este conhecimento para a correta motivação dos mesmos.

Em segundo lugar, o participante menciona que o professor precisa prestar atenção em cada aluno. Os estudantes são pessoas distintas, com necessidades, interesses e modos de aprendizagens diferentes. Esta peculiaridade nos alunos exige que ao almejar motivar uma turma, o professor entenda que isso parte da motivação de cada membro constituinte desta turma. A atenção pessoal prestada ao aluno fá-lo sentir-se percebido no meio da multidão e então valorizado. Sentindo-se valorizado, as chances de vê-lo a melhor se empenhar são maiores em relação a ser negligenciado ou não percebido.

Como terceira medida, o participante sugere que nos trabalhos para casa ou naqueles de reforço ou consolidação, importa ao professor valorizar o trabalho do aluno e sua participação na aula. A valorização do trabalho do aluno pode ser feito por meio de um feedback positivo ou elogio. A correção ou mesmo a mera observação do trabalho produzido, seguido de uma sugestão de melhoramento, pode assegurar ao estudante o interesse do professor em vê-lo a progredir e desenvolver-se. Esta percepção, certamente, pode impulsionar continuamente o aluno a se esforçar no exercício das suas responsabilidades de aprendizagem.

A quarta medida está relacionada a se fazer sempre atividades na sala de aulas. Ter o professor como o epicentro das atividades educativas motiva menos os alunos em relação a eles estarem no centro. O professor como o epicentro faz-lhe um agente ativo e os alunos passivos e como agentes passivos, facilmente poderão enfadar-se da aula e cair na desmotivação. Assim, uma medida inteligente que garante um foco mais duradouro é o exercício constante em sala de aulas. Com os exercícios, claramente percebe-se a transição de papeis por parte dos alunos, antes agentes passivos e agora agentes ativos e proativos.

Por último, mas não menos importante, para motivar os alunos é preciso promover um bom ambiente na sala de aulas e fazer debates com a turma. Um bom ambiente de aprendizagem é aquele em que há efetivamente respeito uns pelos outros, materiais necessários para o exercício profissional do professor e exercício acadêmico dos alunos e reina a democracia. No exercício democrático das suas funções, o professor garante a existência do livre pensar e expressar por parte dos estudantes o que garante a participação de todos contanto que se saiba respeitar as liberdades de outrem.

Para o **Participante B**, tendo como base a sua experiência, o uso de anedotas, um provérbio, uma história/estória, etc., no início de uma aula pode motivar os alunos para a aula. Contudo, é importante que o recurso escolhido para isso seja potencialmente interessante para os alunos e tenha algo que ver com a matéria a ser estudada no dia. Já durante a aula, sugere-se a utilização de quebra cabeça ou trava língua. A fase final de uma aula, dá a oportunidade de tanto rever a aprendizagem do dia ou começar a construir os fundamentos para a aula seguinte. Nesta fase, o **Participante B** apresenta uma anedota, provérbio, quebra cabeça ou trava língua com o propósito de consolidar a matéria ensinada ou preparar os alunos para a próxima matéria.

A **Participante C** traz uma abordagem diferente sobre o que ela faz para motivar os seus alunos. Segundo informa a participante, geralmente inicia a sua aula com uma saudação calorosa e solicita que os alunos façam o resumo da aula passada e, em seguida, introduz um assunto social que servirá de análise.

Uma saudação calorosa é um bom ponto de partida para a motivação dos alunos. Como se poderá perceber, só que está motivado é capaz de calorosamente saudar a sua audiência. Pelo que, e conforme já se apresentou acima, quando se está bem motivado é se consegue motivar outros.

As duas últimas atividades ditas pela participante traz os alunos ao centro do processo de ensino e aprendizagem, fazendo-os protagonistas e não meros espetadores. É somente sob estas condições que os alunos têm a maior chance de conservarem a motivação por um período que se estende do início ao fim de uma aula. E assim dela tirar maior proveito.

A décima pergunta interrogava os participantes se consideravam os provérbios como estratégia de gestão e motivação na sala de aulas e porquê. Os participantes responderam que:

Participante A: “Existem frases ou ideias que podem motivar o aluno em sala de aula e a postura do estudante onde ele vai estabelecer metas.”

Participante B: “Sim, porque cada provérbio contém lições motivacionais e comportamentais. Por exemplo: Cá se faz, cá se paga. Este provérbio tem os dois objetivos de gestão e de motivação.”

Participante C: “Sim, porque os provérbios despertam a atenção dos estudantes e dependendo muito da tipologia, pode gerar debate.”

Para a décima questão, os participantes são unânimes em dizer que os provérbios podem servir de estratégia de gestão e motivação na sala de aulas. Por estratégia de gestão se quer dizer aqui métodos combinados para fazer face ao mau comportamento dentro da sala de aulas e com isso poder motivar os alunos para uma melhor e maior aprendizagem. Como fundamento à resposta dada, os participantes enunciam que os

provérbios são frases potencialmente motivadoras pelas lições de morais que elas enunciam e que podem servir para a melhoria da vida daqueles que as forem ouvir e praticar, então eles são essencialmente utilitários. Quando os alunos chegam a esta compreensão e reconhecimento, seu interesse por eles cresce e sua utilização em sala se torna potencialmente motivador.

Na sequência à argumentação pela utilização dos provérbios em sala de aulas visando a gestão do comportamento, os participantes dizem que os provérbios têm a capacidade de despertar a curiosidade para a aprendizagem e o debate. A curiosidade é um fator fundamental na questão da motivação. Uma pessoa curiosa é aquela que desenvolveu em si a atitude correta e pronta para agir e descobrir. Dada a sua abrangência e praticidade nos assuntos, os provérbios são um bom recurso para se promover o debate e onde há debate saudável, há certamente abertura e disposição para o ensino e a aprendizagem.

A décima primeira questão indagava os participantes sobre como usariam os provérbios como estratégia de gestão comportamental e motivação em sala de aulas. As respostas foram que:

Participante A: “Desenvolver comportamento responsável, partilhar valores com os outros, criar atividades em grupo para motivar o estudante.”

Participante B: “Usaria o provérbio no princípio da aula e no momento em que eu visse algum aluno a se comportar mal.”

Participante C: “Usaria no início de uma aula.”

Em resposta a décima primeira questão, o **Participante A** destaca que, como estratégia de gestão comportamental e motivação em sala de aulas, os provérbios podem ser usados sob a formação de grupos de trabalho no qual se apresentará o provérbio para reflexão e partilha de valores. Certamente, os grupos de trabalhos ou debates são óptimas ferramentas para o desenvolvimento de muitas competências linguísticas, quais sejam a compreensão oral e a produção oral, assim como as competências sociais, a escuta empática, o respeito ao outro, o auto controle, etc.

Quanto ao **Participante B**, este se concentra no tempo ou período mais conveniente para a utilização dos provérbios como estratégia de gestão comportamental e motivação em sala de aulas. Conforme destaca, lhe é preferível a utilização dos provérbios no início da aula ou em um momento durante a aula em que identificasse um comportamento menos abonatório para correção. Considerando que os provérbios podem servir de mecanismo para motivação, é somente justificável a sua utilização no início ou durante a aula e uma vez que estes estão cheios de lições de sabedoria vivencial e moral, eles tornam-se excelentes meios de ensino da conduta socialmente aceitável.

Muito sinteticamente, a **Participante C** responde que a utilização dos provérbios é oportuna no início da aula. Porém, deixa de dizer como estrategicamente eles poderiam ser usados. Convém então dizer que, no início de uma aula, os provérbios podem ser usados tanto para motivar quanto para introduzir o novo assunto aos alunos. De lembrar, contudo, que a motivação não deve ser compreendida e restringida ao período inicial de uma aula. Ela faz-se necessária também durante o curso todo da matéria e até mesmo no final, com as orientações para o trabalho de casa a ser apresentado como a amostra da compreensão da aula já ministrada. Um provérbio bem escolhido e corretamente planificado pode servir de enunciador ao novo tema a ser estudado. Convirá então que o professor o anuncie e se discuta em sala de aula com os alunos, buscando a sua compreensão, aplicação e lições.

Das fichas de observação de aulas, foi possível constatar os provérbios e sua eficiência e eficácia como estratégia de gestão e motivação em sala de aula, o modo de utilização pelo professor e a reação dos alunos em relação à utilização dos provérbios.

O **participante A**, aquando da sua observação, ministrou a aula nº 27 no dia 21 de Fevereiro de 2024 sob o tema "A problemática das dimensões antropológicas, cultural e ética do homem" e o assunto do dia foi "A pessoa humana". A observação da aula foi em 45 minutos, o que corresponde a um tempo letivo. Como estratégia de aplicação dos provérbios, o **participante A** começou por sensibilizar os estudantes a participar da reflexão que se faria tendo como objeto de discussão dois provérbios.

A seguir, os estudantes foram indagados sobre como definiriam um provérbio. Esta questão resultou em eles definirem os provérbios como "ditados antigos que os mais velhos usam para ensinar uma lição de moral". Foi solicitada que uma estudante fosse ao quadro para escrever os provérbios a serem discutidos.

Os provérbios eleitos pelo **participante A**, tendo como fundamentação de que eles elencavam o comportamento do ser humano no meio social e estavam diretamente relacionados ao tema em abordagem e os conhecimentos já ensinados, foram:

1. Cada pessoa tem seu destino.
2. Nenhum humano é perfeito.

Depois de escritos os provérbios, os alunos foram encorajados a apresentarem a sua compreensão sobre o que os provérbios queriam dizer e as lições que deles se poderia depreender.

Os estudantes relacionaram o primeiro provérbio a concretização de propósitos e metas e chegaram à conclusão de que o que define o caráter de uma pessoa são as suas atitudes e ações.

Em relação ao segundo provérbio, os estudantes compreenderam que a natureza humana é falha, fato atestado pelo não saber tudo e facilmente se errar.

Em seguida, os provérbios foram relacionados à matéria do dia e então os estudantes foram agradecidos pela participação.

O **participante A** se apropriou da utilização dos provérbios no início da aula pretendendo alcançar fundamentalmente dois objetivos:

1. Motivar os alunos para a aula e
2. Preparar os alunos para a nova matéria

Durante a observação da aula do **participante A** foi possível verificar entusiasmo na participação dos estudantes. Embora nem todos se tenham colocado à disposição para opinar, uma parte significativa da turma participou dando o seu parecer. Importa dizer que os não participantes, só o foram porque sentiam-se ultrapassados e não desejavam a redundância nos seus comentários, optaram antes a prestar atenção e concordar com os comentários feitos pelos parceiros.

A participação era aberta. O professor não elegia aqueles que devessem falar, antes todos que se sentiam em prontidão, colocavam as mãos ao alto e eram permitidos pelo professor a partilhar a sua compreensão em relação ao provérbio com a turma.

Todavia, embora se tivesse planificado levar os alunos a dizer o assunto do dia pelos provérbios apresentados e discutidos, sem que o professor o anunciasse, o **participante A** não foi capaz de assim se proceder e ao invés de serem os alunos a dizer o assunto do dia, o professor o anunciou inadvertidamente. Pelo que fica-se sem saber se os alunos seriam capazes de o dizer sem a intervenção do professor.

Considerando as atitudes durante a discussão, bem como os comentários em relação aos provérbios, é possível dizer que os objetivos do professor foram satisfatoriamente alcançados. Os alunos foram motivados pelo debate e a matéria foi introduzida através dos provérbios relacionados ao assunto a ser estudado no dia.

O **Participante B** ministrou a aula nº 35, no momento em que esteve sob observação no dia 27 de Fevereiro de 2024. A sua aula teve como tema “Who´s your hero?” e o assunto do dia era “Orthography – Erin Brockovich”. A observação da aula teve a duração de 90 minutos o que corresponde a dois tempos letivos.

Em termos de estratégia de atuação, o **Participante B** começou por apresentar um provérbio por vez, escrevendo-os no quadro. Os provérbios foram:

1. A hero is someone who has given his or her life to something bigger than oneself.
2. An apple doesn´t fall far from the tree.

Em fundamentação à sua escolha, o **Participante B** diz ter escolhido usar o primeiro provérbio por ele estar relacionado ao tema em estudo e apresentar uma definição sobre ele. Já quanto ao segundo provérbio, aquele foi usado para fazer face a qualquer comportamento irruptivo que fosse a surgir. A escolha deste provérbio deu-se pelo fato de ser de fácil compreensão.

Apresentados os provérbios, os alunos foram encorajados a partilhar com a turma o significado que eles poderiam atribuir a eles. Feita a discussão, o **Participante B** encorajou seus alunos a dizerem, com base nos provérbios apresentados, qual seria o tema da aula e os alunos foram assertivos em dizê-lo.

Os estudantes mostraram-se favoráveis a utilização dos provérbios pela participação ativa durante a reflexão. Durante aquela aula, não faltou, por parte dos alunos, a expressão “nunca mais tivemos uma aula do gênero!” Expressão que denota a satisfação dos estudantes ante à estratégia do professor.

Os estudantes do **Participante B** foram literalmente fervorosos nas suas expressões de satisfação pela metodologia usada pelo professor. A sua participação na reflexão dos provérbios assim como as expressões de contentamento são demonstrativos de que o professor alcançou os seus objetivos aquando da escolha da utilização dos provérbios. Os objetivos foram:

1. Consolidar a definição de herói e
2. Prevenir a existência de comportamentos irruptivos durante a aula.

A **participante C** ministrou a aula nº 29 no dia 26 de Fevereiro de 2024. A sua aula se baseava no tema “Atividades econômicas e agentes econômicos” e o assunto do dia foi “A racionalização da produção e economia de escala”. O tempo de observação da aula foi de 15 minutos o que corresponde ao período reservado para a motivação e apresentação da nova matéria a ser estudada. Os provérbios escolhidos pela **participante C** foram:

1. Quem racionaliza suas ações, alcança seus objetivos mais rapidamente.
2. Na produção, a constância é mais importante que a intensidade.

Conforme salientou a **participante C**, a sua escolha em relação aos provérbios dá-se, primeiro, pela adequação deles ao tema em estudo e, segundo, pela validade económica enunciada pelo provérbio.

Na sua interação com os estudantes, a **participante C** fez os estudantes recordarem daquilo que já era prática, a reflexão em torno de uma frase do dia. Em seguida, solicitou aos estudantes a que dissessem o que eles entendiam por provérbios. O que os alunos definiram como:

1. “Frases com sentido de reflexão na qual há ironia, metáfora e outras figuras de estilo.” e

2. “Dizeres que contêm um ensinamento. Muitos provérbios são antigos, passados de geração em geração.”

Definidos os provérbios, a **participante C** dá a conhecer que, diferente do que até então se fazia, naquele dia ela havia trazido dois provérbios para serem analisados e discutidos. A **participante C** apresenta oralmente os provérbios aos alunos e estes são analisados.

Do primeiro provérbio resultou que os estudantes comentaram que:

“A partir do momento em que começamos a refletir o que fazemos, pensar antes de fazer, esta pessoa consegue lidar com a vida de uma melhor maneira e assim consegue alcançar os seus objetivos mais rápido.”

> Esta frase é parecida à frase que diz *o apressado come cru*. Muitas vezes nós temos pressa de alcançar os nossos objetivos e temos decisões impulsivas. É necessário pensarmos, refletirmos e não fazer o que se quer na hora, porque tudo vai acontecer ao seu tempo.

"Antes de fazer é importante pensar bem e idealizar as coisas que vamos fazer."

Em relação ao segundo provérbio, os estudantes concluíram que:

"Às vezes, nós só precisamos de persistir, não desistir para que as coisas deem certo, trabalhar nas coisas. Não ser imediatista."

"Não vale apena hoje, estar a fazer muito e amanhã estar a baixar a intensidade. Mesmo o pouco feito todos os dias de boa maneira é o que vale apena."

"Não é só quantidade que importa, também qualidade."

A **participante C** elogiou e agradeceu a participação e sugeriu que, a partir dos provérbios apresentados e discutidos, os estudantes tentassem prever qual seria o assunto a ser discutido naquele dia e os estudantes foram assertivos em dizer temas que estavam intimamente relacionados a racionalização e a produção.

Conforme planificado, assim fez. A **participante C** soube se apegar à planificação feita, desde os conteúdos aos procedimentos para apresentação dos provérbios aos estudantes, a discussão dos mesmos provérbios, assim como a indução ao assunto do dia. Não foi de estranhar ouvir dos estudantes expressões como:

1. "Queremos mais provérbios" e
2. "Vamos continuar a refletir sobre provérbios".

Disto e de vários outros aspetos observados e acima comentados em relação à participação na aula dos estudantes da **participante C**, assim como a atitude dos alunos em relação aos provérbios apresentados, é somente natural dizer que a professora alcançou com os seus objetivos traçados para a aula, que foram:

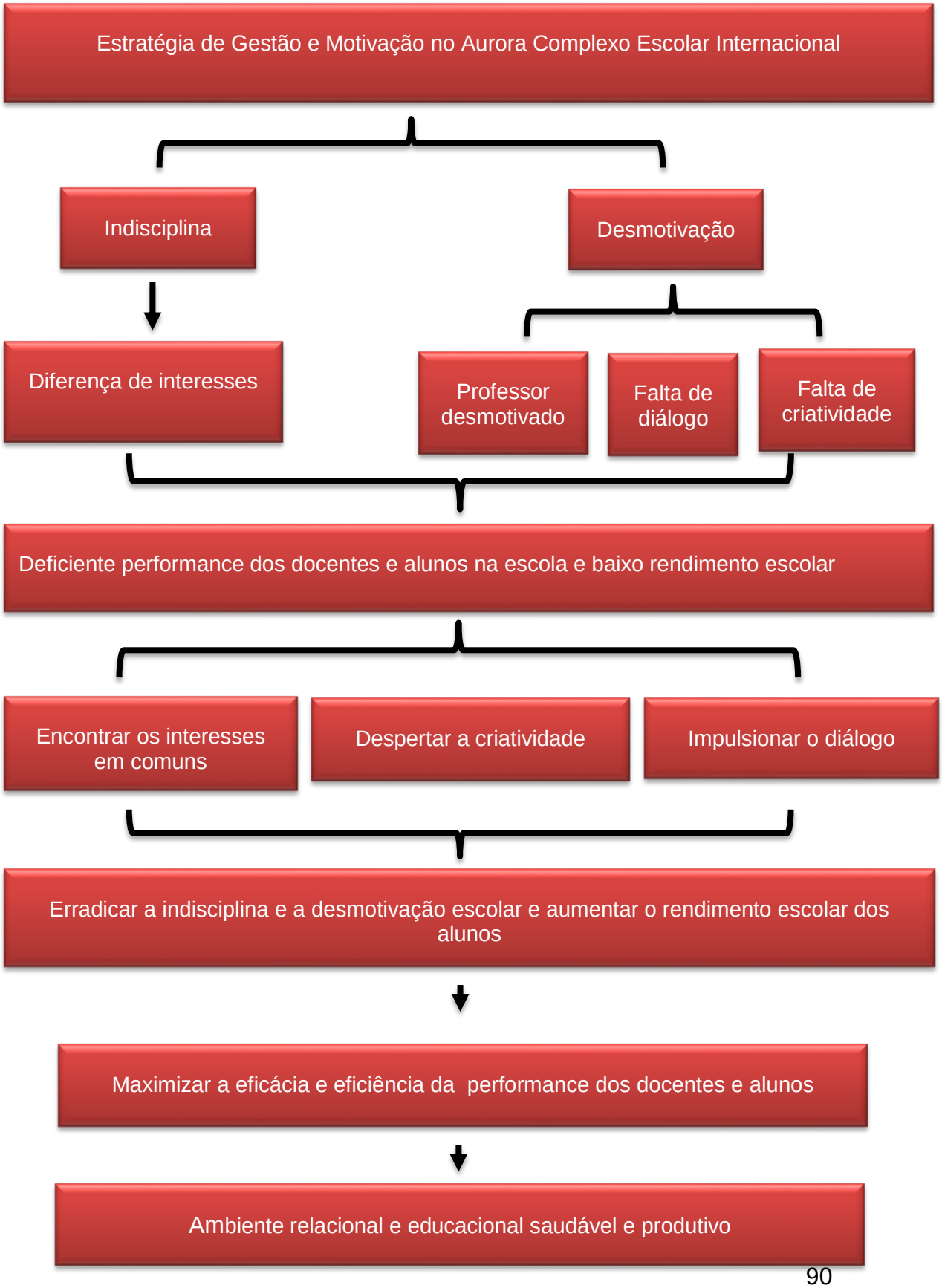
1. Motivar os estudantes para a nova aula e
2. Introduzi-los à nova matéria.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

DECLARAÇÃO DO ESCOPO DO PROJETO

Finalidade	Este projeto tem como finalidade o melhoramento do ambiente educativo escolar por meio da diminuição ou erradicação das atitudes que geram conflitos entre professores e alunos na forma de indisciplina e por meio da motivação visando a aprendizagem significativa.
Propósito do projeto	O projeto pretende, mediante o seu plano de aspirações e ações, construir uma escola pacífica e intelectualmente produtiva em todos os seus tratos, onde se possa ver a aplicação dos provérbios como um acervo cultural, filosófico, político e axiológico à serviço da escola ajudando no combate à indisciplina e a desmotivação de alunos em relação à aprendizagem. Produzir pessoas intelectuais, educadas e acima de tudo sábias de modos a que sejam sempre capazes de lidar com os desafios da vida, assim como que aprendam a auto motivação para a aprendizagem significativa e continuada Elevar o desempenho escolar e seus resultados, elevar a maturidade, o comprometimento, a responsabilidade para com o outro, elevar a responsabilidade pessoal para com o meio social e a responsabilidade pessoal e coletiva para com o meio ambiental.
Produto Final	Gerar um ambiente relacional e educacional saudável e produtivo.
Alcance e conteúdo	Este projeto está a ser elaborado sob o prisma de que o seu sucesso, só será possível se todos os agentes da comunidade escolar forem integralmente envolvidos na discussão, reflexão, implementação, monitoramento e avaliação das soluções que visam eliminar a indisciplina e a desmotivação, suas causas e seus efeitos.

ESTRUTURA ANALÍTICA DO PROJETO



MATRIZ LÓGICA

Nível	Resumo narrativo dos objetivos	Indicadores	Meios de verificação	Suposições
Finalidade	Melhorar o ambiente escolar educativo nas salas de aulas	Concretização do objetivo geral	Observação do ambiente escolar	Alcance da finalidade pretendida
Propósito	Elevar o desempenho e resultados acadêmicos e profissionais dos professores e alunos	Alcance das metas propostas no decorrer da implementação do projeto	Auscultação aos professores e alunos	Elevado o desempenho profissional e acadêmico dos professores e alunos
Componentes	Todos os agentes da comunidade escolar	Envolvimento dos alunos, professores, direção e a família	Diálogo com os agentes educativos	Participação de todos os agentes da comunidade educativa
Atividades	Realização de palestras, encenação teatral, debates e roda de conversa	Realização das atividades previstas com base no cronograma	Participação nas atividades previstas e realizadas	Realização de todas as atividades pretendidas

Análise de viabilidade

Identificação de forças, fraquezas, oportunidades e ameaças

Análise interna	**Forças**	**Fraquezas**
	- Presença de uma equipe de formação que envolve professores e membros diretivos - Existência de um gabinete de acompanhamento psicopedagógico - Alunos maiores de idade com a capacidade de reflexão e ponderação	- Fraca participação dos professores no combate à indisciplina e à desmotivação - Pouco ou quase nenhum diálogo entre alunos e professores fora do circuito sala de aulas - Fraca participação dos pais em reuniões de concerto, informação e comunicação
Análise externa	**Oportunidades**	**Ameaças**
	- Disposição dos alunos em dialogar - Pais e professores atentos às necessidades educativas dos alunos na escola	- Existência de gruposs de interesses que se contrapõem aos de interesses diferentes - Ambiente familiar desestruturado

Estratégias diante das forças, fraquezas, oportunidades e ameaças

Projeto/Organização	**Forças (F)**	**Fraquezas (F)**
Oportunidades (O)	Estratégia – FO Garantir formação continuada e debates sobre gestão estratégica da sala de aula e motivação dos alunos	Estratégia – DO - Impulsionar a participação dos professores, pais e alunos na resolução dos conflitos a nível da escola ou fora dela e

		- Fomentar o diálogo entre alunos, pais e escola
Ameaças (A)	Estratégia – FA Estimular e fazer bom uso da vontade de dialogar demonstrado pelos alunos, bem como acolher democraticamente as experiências de professores e pais para a superação da indisciplina e a desmotivação	Estratégia – DA Assegurar a possibilidade de êxito escolar apesar do ambiente familiar, assim como garantir a presença da escola como entidade orientadora no processo de educação, formação e encaminhamento ao mercado de emprego fruto de parcerias

ORGANIZAÇÃO DO GRUPO OFERTANTE A REALIZAR O PROJETO DETALHADO, A CONSTRUÇÃO DO PROJETO E AS PAUTAS DE COMUNICAÇÃO

Durante o projeto definitivo e detalhado		
Componentes do projeto	**Equipe de profissionais necessária para a função**	**Pautas de comunicação**
Diagnóstico	Professores	Direção Geral aos professores
Introdução	Professores	Professores à Direção Geral
Desenvolvimento	Professores, equipe de formação e o gabinete psicopedagógico	Direção Geral aos professores, equipe de formação e ao gabinete psicopedagógico

Durante a execução, construção ou montagem		
Componentes do projeto	**Equipe de profissionais necessária para a função**	**Pautas de comunicação**
Execução	Professores, equipe de formação e o gabinete psicopedagógico	Professores, equipe de formação e o gabinete psicopedagógico aos alunos e encarregados de educação
Monitoramento	Direção Geral	Direção Geral a todos os envolvidos
Avaliação	Direção Geral	Direção Geral a todos os envolvidos

O projeto apresentado acima tem como tema “Estratégia de Gestão e Motivação no Aurora Complexo Escolar Internacional”. A designação “Estratégia de Gestão”, conforme utilizado no tema enuncia todas as ideias, tarefas ou fazeres metodológicos combinados, tendo em vista a prossecução eficiente de um processo e o alcance eficaz de um resultado. Assim, nele encontra-se expresso uma clara preocupação em relação ao o que será feito, o modo de fazer, quando se fazer, quem fará, com quem se fará, com que frequência ou intensidade se fará, por quanto tempo se fará, quando será feito, bem como a qualidade esperada sobre aquilo que se fará.

Por outro lado, ao se dizer “Estratégia de Gestão”, tem-se em mente fundamentalmente aquilo que cabe ao professor fazer na sala de aulas, qual gestor do espaço que se destina a aprendizagem significativa dos usuários, com vista a garantir que se tenha um ambiente de ensino e aprendizagem acolhedor, confortante, produtivo e promotor de crescimento individual ou coletivo. Como gestor, particularmente e conforme se pretende aqui, gestor de comportamentos, cabe ao professor conhecer recursos ou técnicas pedagógicas que lhe poderão auxiliar na concretização de uma sala de aulas com um ambiente educativo propício à natureza que justifica a sua existência, a aprendizagem.

Por “Motivação”, se quer dizer o estado mental, físico e emocional ou espiritual de prontidão do professor e dos alunos para participar proativamente no processo de ensino e aprendizagem. Como se poderá perceber, a motivação é um elemento de suma

importância para que o ensino e a aprendizagem ocorram de fato. Num espaço de ensino e aprendizagem caraterizado pelo entusiasmo, prontidão mental e emocional, vontade de querer fazer e participar, existe muitas chances de nele acontecer a aprendizagem na qual o estudante tenha disposição de assimilar e acomodar os saberes resultantes da exposição pelo professor ou parceiro de sala, por uma demonstração ou por um debate. Aqui, o professor é chamado à responsabilidade pela motivação dos seus alunos no início da sua aula, durante e depois dela. Para tal, caberá a ele conhecer recursos e técnicas que lhe poderão permitir alcançar com eficácia esta meta.

O espaço privilegiado para aplicação deste projeto é o Aurora Complexo Escolar Internacional. Esta escolha se baseia no fato de que o pesquisador tem fácil acesso ao complexo escolar e já lhe foi concedida a permissão para atuar aquando da realização da pesquisa da qual resultou a presente dissertação, além do fato de ser funcionário efetivo da instituição. Estas razões dão acesso ao pesquisador o conhecimento sobre os modos de atuação dos professores, alunos, encarregados de educação, funcionários administrativos, assim como os dos órgãos de direção. Tendo em posse tais conhecimentos, o pesquisador tem diante de si os meios para avaliação dos procedimentos por eles aplicados para fazer face à indisciplina e a desmotivação na escola e em particular na sala de aulas. Avaliado os meios, e achada qualquer insuficiência, o pesquisador sugere a utilização de um recurso que entende ser eficiente e eficaz se utilizado com maestria.

O presente projeto surge da necessidade que se diagnosticou no complexo escolar em relação a dificuldade dos professores em lidar com o comportamento irruptivo e a falta de motivação por parte dos alunos, o que tem levado a uma performance do professor que resulta no pouco alcance dos seus objetivos e por parte dos alunos, a um resultado que menos abona o desenvolvimento cognitivo.

Assim, é objetivo geral do projeto melhorar o ambiente educativo escolar e para que tal se concretize, traçou-se os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar os interesses em comum entre os professores e os alunos.
2. Utilizar os interesses em comum a favor do processo de ensino e aprendizagem visando a motivação.

3. Despertar a criatividade didático-pedagógica nos professores e
4. Impulsionar o diálogo permanente entre todos os beneficiários e participantes do processo educativo.

Alcançados estes objetivos, será possível minimizar ou erradicar a indisciplina e a desmotivação dos alunos frente ao professor em sala de aulas, aprimorar a performance dos professores ante os alunos, assim como aumentar o rendimento escolar dos estudantes.

O recurso a ser usado para a formação dos professores, gestores, pais e encarregados de educação, assim como o pessoal administrativo e alunos para fazer face a situação da indisciplina e da desmotivação no Aurora Complexo Escolar Internacional são os provérbios. Esta escolha se fundamenta na própria natureza dos provérbios como recursos auxiliares para o ensino e a aprendizagem.

Os provérbios como recursos auxiliares na educação são de natureza filosófica, cultural, axiológica e linguística. Estas quatro características se somam para a formação de um recurso potencialmente eficiente e eficaz no combate ao comportamento irruptivo e a desmotivação dos alunos, coisas que boicotam significativamente a aprendizagem dos alunos e dificultam a concretização dos resultados traçados pelo professor.

CONCLUSÕES

O presente trabalho teve como objetivo geral propor ações para o uso de provérbios como estratégia de gestão e motivação dos alunos da 12ª classe do curso de Ciências Económicas e Jurídicas do Aurora Complexo Escolar Internacional nas disciplinas de Filosofia, Língua Inglesa e Economia visando a aprendizagem significativa durante o segundo trimestre do ano acadêmico de 2023-2024, sob o alcance das seguintes atividades:

1. Determinar os referentes teóricos sobre o uso de provérbios como estratégia de gestão e motivação dos alunos da 12ª classe do curso de Ciências Económicas e Jurídicas e aprendizagem significativa.

Em concretização a esta primeira ação, foi necessário que o pesquisador se familiariza-se com o tema sobre o qual se investigaria. Para tal, foi necessário uma busca exaustiva, pelo Google Acadêmico e o Scielo, por materiais de leitura, nomeadamente livros e artigos científicos, para a fundamentação teórica desta pesquisa. Dos 100 artigos descarregados da internet e lidos, tendo como base as palavras: teoria da motivação, gestão da sala de aula, provérbios e aprendizagem significativa, 81 artigos foram validados pelo pesquisador como necessários à integração neste trabalho e constam das referências bibliográficas.

Durante o processo que consistiu na determinação dos referentes teóricos, destacaram-se os estudos paremiológicos e paremiográficos de Wolfgang Mieder sobre a noção de provérbio, suas funções e utilidade educativa. A teoria de David Paul Ausubel sobre a Aprendizagem significativa no processo de ensino e aprendizagem. Os estudos de Abraham Maslow sobre a motivação tendo como base as necessidades humanas e a Zona de Desenvolvimento Proximal de Lev Vygotsky.

2. Diagnosticar a motivação e aprendizagem que os alunos da 12ª classe do curso de Ciências Económicas e Jurídicas do Aurora Complexo Escolar Internacional tem nas disciplinas de Filosofia, Língua Inglesa e Economia.

Para o diagnóstico da motivação e da aprendizagem dos alunos da 12ª classe do curso de Ciências Económicas e Jurídicas do Aurora Complexo Escolar Internacional em

relação às disciplinas de Filosofia, Língua Inglesa e Economia, foi necessário um período longo que ultrapassa a mera observação da turma. Porém, o diagnóstico que determinou a necessidade da realização do presente trabalho se baseia na observação não só intensiva mas extensiva do pesquisador em relação ao comportamento dos alunos em sala de aulas e na sua vivência profissional ao longo do período de 2019 a 2023.

Durante estes pouco menos de 3 anos, estando a ministrar aulas em escolas do Ensino Geral e Ensino Técnico Profissional, observou-se que, não raro, a desmotivação é recorrente em relação aos alunos e as matérias ensinadas, a indisciplina por parte de alunos em relação aos professores, assim como a dificuldade de se atingir os objetivos traçados por parte dos docentes. Disto resultou o questionamento se os provérbios, como expressão da sabedoria popular, poderiam subsidiar os professores no combate à desmotivação dos alunos e a gestão das emoções em sala de aula.

3. Desenhar ações para o uso de provérbios como estratégia de gestão e motivação dos alunos da 12ª classe do curso de Ciências Económicas e Jurídicas do Aurora Complexo Escolar Internacional nas disciplinas de Filosofia, Língua Inglesa e Economia visando a aprendizagem significativa durante o segundo trimestre do ano acadêmico de 2023-2024.

Para a concretização desta terceira ação foi necessário conceber e desenvolver um projeto com o tema “Estratégia de Gestão e Motivação no Aurora Complexo Escolar Internacional”.

Este projeto surge da necessidade encontrada no Aurora Complexo Escolar Internacional em relação à dificuldade dos professores em lidar com o comportamento irruptivo e a falta de motivação por parte dos alunos, o que tem levado a uma performance do professor que resulta no pouco alcance dos seus objetivos e por parte dos alunos, a um resultado que menos abona o desenvolvimento cognitivo.

Assim, o objetivo geral deste projeto é melhorar o ambiente educativo do Aurora Complexo Escolar Internacional durante o segundo trimestre do ano acadêmico de 2023-2024. Para que tal se concretize, traçou-se os seguintes objetivos específicos para este projeto de intervenção:

1. Identificar os interesses em comum entre os professores e os alunos.
2. Utilizar os interesses em comum a favor do processo de ensino e aprendizagem visando a motivação.
3. Despertar a criatividade didático-pedagógica nos professores e
4. Impulsionar o diálogo permanente entre todos os beneficiários e participantes do processo educativo.

Alcançados estes objetivos, será possível minimizar ou erradicar a indisciplina e a desmotivação dos alunos frente ao professor em sala de aulas, aprimorar a performance dos professores ante os alunos, assim como aumentar o rendimento escolar dos estudantes.

O recurso a ser usado para a formação dos professores, gestores, pais e encarregados de educação, assim como o pessoal administrativo e alunos para fazer face a situação da indisciplina e da desmotivação no Aurora Complexo Escolar Internacional são os provérbios. Esta escolha se fundamenta na própria natureza dos provérbios como recursos auxiliares para o ensino e a aprendizagem.

Os provérbios como recursos auxiliares na educação são de natureza filosófica, cultural, axiológica e linguística. Estas quatro características se somam para a formação de um recurso potencialmente eficiente e eficaz no combate ao comportamento irruptivo e a desmotivação dos alunos, coisas que boicotam significativamente a aprendizagem dos alunos e dificultam a concretização dos resultados traçados pelo professor.

A aprendizagem significativa só tem espaço em um ambiente educativo onde o professor é capaz de tirar vantagem da Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos com o conhecimento do seu Nível de Desenvolvimento Real e o Nível de Desenvolvimento Potencial, ou seja, é imperativo que o professor conheça as necessidades reais dos seus estudantes para conseguir determinar aquilo que melhor despertaria a sua motivação para a aprendizagem.

Neste processo de ensino que resulta em uma aprendizagem significativa, é imprescindível que se estabeleçam relações durante a compreensão da matéria, onde se possa criar uma relação lógica entre aquilo que já se sabe e aquilo que se pretende

saber em um determinado momento. É no estabelecimento desta relação do conhecimento já absorvido e do conhecimento que se deseja absorver que a aprendizagem se torna significativa para o aluno, desenvolvendo em relação a ele a capacidade de o explicar e quiçá transmiti-lo aos outros usando as suas próprias palavras, exemplos e demonstrações. Na ausência destas competências, é um equívoco dizer que houve aprendizagem significativa.

Os provérbios como unidades linguísticas, culturais, axiológicas e filosóficas tornam-se pertinentes ao estudo da gestão do comportamento na sala de aula e fora dela, assim como ao estudo da motivação dos alunos para a aprendizagem significativa.

Por exemplo, como unidades filosóficas os provérbios são ideológicos por essência. A palavra ideologia derivada do Grego e significa literalmente o estudo das ideias ou a ciência das ideias. Ela também pode ser tida como a filosofia da mente da qual derivam conhecimentos pelos sentidos.

A noção generalizada, contudo, de ideologia reside na compreensão de que ela se trata de toda e qualquer prescrição doutrinária a nível político, social, acadêmico ou religioso que não tem uma base de sustentação racional lógico-argumentativa. Esta caraterística dos provérbios poderia influir na gestão do comportamento dos alunos em sala de aula, combatendo a indisciplina ou a desmotivação porque permitiria ao professor se apropriar de um provérbio e moldá-lo ao contexto para se inculcar valores universais ou regionais.

Como unidades linguísticas e culturais, os provérbios podem ajudar no desenvolvimento de competências comunicativas e discursivas. A capacidade de poder falar abertamente em público com confiança, eloquência e persuasão é passível de construção. Aprende-se fazendo. Uma vez aprendida, mobiliza significativamente o aluno no desenvolvimento da auto estima e a auto realização. Os provérbios podem contribuir desta forma no desenvolvimento da capacidade comunicativa e discursiva o que poderá resulta na construção da motivação pessoal e grupal.

Os provérbios carregam em si uma grande gama de sabedoria universal antiga e contemporânea. Graças a essa caraterística pertinente dos provérbios que, se aplicados em sala de aula, os alunos teriam uma ajuda adicional poderosa em preparação para a vida social e profissional (Teixeira, 2007; Xatara e Succi, 2008; Martins, 2010). Não

obstante a isso, os provérbios, como unidades metafóricas, podem contribuir para o despertar da curiosidade e da consequente motivação para a aprendizagem que seja significativa para o aluno. Isto poderá ocorrer pelo fato de que, o estudante, com a utilização dos provérbios em sala de aulas, participará ativamente do processo e durante o qual recorrerá a experiência antiga ou àquela vivida por ele para a compreensão do novo pretendido pelo contexto de estudo protagonizado pelo professor.

5. Valorar a pertinência das ações desenhadas, levando em conta o critério dos docentes e diretivos implicados.

Para a materialização desta ação, foi necessário um levantamento de dados a partir de três professores, o de Filosofia, Língua Inglesa e Economia, funcionários efetivos do Aurora Complexo Escolar Internacional sobre a sua experiência em relação a utilização de provérbios como recurso de ensino em sala de aulas e como mecanismo para fazer face à indisciplina e a desmotivação. Para tal, recorreu-se a utilização de um questionário com 11 perguntas abertas.

As questões que comportam o questionário estão relacionadas à noção de provérbios, sua utilização em diferentes contextos, os resultados obtidos da utilização, as estratégias de gestão da sala de aula, os fatores que contribuem para a desmotivação e motivação dos alunos, que uso se daria aos provérbios como estratégia de gestão e motivação dos alunos em sala de aula.

Não obstante a utilização do questionário, utilizou-se também uma ficha de observação de aulas na qual aparecia o tema da aula, os provérbios e as estratégias de utilização dos mesmos em sala de aulas, o tempo de observação, o resultado da observação, entre outros aspetos.

Disto resultou a compreensão de que os provérbios, quando estrategicamente bem utilizados, no início da aula, durante e no fim da aula, resultam em ser um recurso didático-pedagógico muito eficiente e eficaz para combater a indisciplina e a desmotivação dentro e fora da sala de aulas, proporcionando às escolas um ambiente educativo saudável.

A presente dissertação não é uma obra completa ao ponto de não deixar margem à futuras pesquisas. Como qualquer outro trabalho de investigação científico, o presente trabalho tem limitações a partir da qual se pode começar uma outra pesquisa. Como é possível notar, este trabalho se limita ao estudo de uma única sala de aula e a participação de apenas três professores.

Em matéria de sugestão, um ou vários outros estudos poderiam ser feitos sob o mesmo tema, porém de natureza comparativa entre salas ou com um número maior de participantes em relação ao atual de modo a se verificar a validade dos provérbios como recursos didático-pedagógicos e o desenvolvimento de estratégias para a sua utilização em sala de aulas ou fora dela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agra, G., Formiga, N. S., Oliveira, P. S., Costa, M. M. L., Fernandes, M. G. M., & Nobrega, M. M. L. (2019). Analise do Conceito de Aprendizagem Significativa a luz da Teoria de Ausubel. *Rev Bras Enferm [Internet]*, 72(1), 248-255. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0691

Albino, C., & Lima, S. A. (2008). A Aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel na Prática Improvisatória. *Opus*, Goiânia, 14(2), 115-133.

Almeida, I. X., Schelske, F. L., & Rover, A. (2019). Percepção dos Fatores Motivacionais de Maslow no Contexto Organizacional. *Unoesc & Ciência – ACSA Joaçaba*, 10(1), 37-44.

Alves, L. C., Silva, A. V. L., & Oliveira, E. M. J. (2017). Motivação e Recompensas: uma investigação com base nas Teorias da Hierarquia das Necessidades e da Expectativa. *Id on Line Rev. Psic*., 11(35), 325-340.

Alves, Z. M. M. B., & Silva, M. H. G. F. D. (1992). Análise Qualitativa de Dados de Entrevista: uma Proposta. Paidéia. Rib. Preto, 2, 61-69.

Andrade, A. C., Felipe, E., & Medeiros, S. A. (2020). Da Pedagogia Tradicional a uma Aprendizagem Significativa: Ações Inovadoras que Fazem a Diferença na Vida do Aluno. *Rev. Episteme Transversalis*, Volta Redonda-RJ, 11(2), 69-95.

Andrade, A. F., Giraffa, L. M. M., & Vicari, R. M. (2003). Uma Aplicação da Teoria Sociointeracionista de Vygotsky para Construção de um Modelo de Aluno. *XIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação* - NCE - IM/UFRJ.

Andrade, J. E., Almeida, A. P., Dias, G., Pareschi, S. C. S., & Modesto, V. T. (2023). A Relevância o Papel do Professor e o Ambiente de Aprendizagem. *Revista Amor Mundi*, Santo Ângelo, 4(7), 131-137.

Anscombre, J. C. (1997). Reflexiones Críticas sobre la Naturaleza y el Funcionamiento de las Parêmias. *Paremia*, 6. Madrid.

Arendt, R. J. J. (1996). Pesquisa Básica versus Pesquisa Aplicada. *Temas em Psicologia*, 3, 71-78.

Barreto, R G. (2006). Análise de Discurso: Conversa com Eni Orlandi. *Teias: Rio de Janeiro*. Entrevista, 7, 13-14.

Barros, T. H. B. (2015). Por uma Teoria do Discurso Reconsiderações Histórico-Conceituais. *Cultura Acadêmica*. São Paulo. Available from SciELO Books <http://books.scielo.org>.

Batalha, C. E. (2018). A Motivação para a Aprendizagem Significativa do Aluno de Ensino Médio. *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro* – Unipac, 368-377.

Camargo, C. A. C. M., Camargo, M. A. F., & Souza, V. O. (2019). A Importância da Motivação no Processo Ensino-Aprendizagem. *Ciências Humanas,* 16(3). DOI: http://dx.doi.org/10.15536/thema.V16.2019.598-606.1284

Caregnato, R. C. A., & Mutti, R. (2006). Pesquisa Qualitativa: Análise de Discurso versus Análise de Conteúdo. *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, 15(4) 679-84.

Carril, M. G. P., Natário, E. G., & Zoccal, S. I. (2017). Considerações sobre Aprendizagem Significativa, a Partir da Visão de Freire e Ausubel – uma Reflexão Teórica. *E-Mosaicos*, 6(13), 68-78. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2017.30818

Carvalho, C. R. H. (2016). TA Gestão por Valores e a Estratégia da Comunicação Organizacional: Da Pirâmide das Necessidades Humanas aos Níveis de Consciência. *RISUS – Journal on Innovation and Sustainability*, São Paulo, 7(3), 3-16.

Engel, G. I. (2000). Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba,16. 181-191.

Ferreira, A., Demutti, C. M., & Gimenez, P. E. O. (2010). A Teoria das Necessidades

de Maslow: A Influência do Nível Educacional Sobre a sua Percepção no Ambiente de Trabalho. XIII SemeAd. Brasil.

Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 1-20.

Fleury, M. T. L. (2017). Pesquisa Aplicada: Conceitos e Abordagens. *Anuário de Pesquisa*, 10-15.

Frazzon, L. M. (1999). Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel. *Revista Pedagógica*, (3), 7-32.

Garcia, P. B. (1999). Didáctica de los Refranes en la Enseñanza Pública. *Paremia*, (8).

Gerhardt , T. E., & Silveira, D. T: (2009). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Godoy, A. S. (1995). Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, 35(2), 57-63.

Gomes, E. D., & Michel, M. (2007). A Motivação de Pessoas nas Organizações e suas Aplicações para Obtenção de Resultados. *Revista Científica Eletrônica de Administração*, 13, 1-6.

Grande, P. B. (2007). Desafios da Pesquisa Qualitativa: um Percurso Metodológico Inicial. Língua, Literatura e Ensino. 2, 1-9.

Granovsky, P. (2018). Zona de Desenvolvimento Proximal e Formação Profissional. *Laboreal*, 14(2). http://dx.doi.org/10.15667/laborealxiv218pgpt

Henge, G.S., & Behenck, R. L. (2008). O discurso da Análise do Discurso: Quando Língua e História se Encontram. O *Discurso nos Estudos da Linguagem*. Anais do CELSUL.

Júnior, J. F. C., Lima, P. P., Arcanjo, C. F., Sousa, F. F., Santos, M. M. O., Leme, M., & Gomes, N. C. (2023). Um Olhar Pedagógico Sobre a Aprendizagem

Significativa de David Ausubel. *Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, 5, 51 – 68.

Junior, O. P., Pedrochi, W. E., & Rossetto, H. H. P. (2019). A avaliação formativa e a Zona de Desenvolvimento Proximal. *Research, Society and Development*, 8(10), 1-8. DOI: https://doi.org/10.33448/rsd-v8i10.1371

Kauark, F. S., Manhães, F. C., & Medeiros, C. H. (2010). *Metodologia da Pesquisa: um Guia Prático*. Via Litterarum. Itabuna / Bahia.

Klein, W. (2011). Intervenção Parapedagógica e Cirurgia Cognitiva. Revista de Parapedagogia, 1(1), 129-142.

Lopes, O. U. (1991). Pesquisa Básica versus Pesquisa Aplicada. *Estudos Avançados*, 5(13), 219-221.

Martins, P. (2010). Do Provérbio em Contexto Didáctico: Proposta de Trabalho. *Paremia*, (19), 93-102.

Mashrapovich, B. S. (2020). *Teaching Proverbs as a Warm-up, Energizer and Time-filler Activity*. 1(12). Available at: https://uzjournals.edu.uz/capmse/vol2020/iss1/12

Masini, E. F. S. (2016). Aprendizagem Significativa na Escola. *Aprendizagem Significativa em Revista*, 6(3), 70-78.

Maslow, A. H. (1943). Uma Teoria da Motivação Humana. *Psychological Review*, 50, 370-396.

Matsuoka, L. T., & Silva, J. J. (2013). Os Eventos e a Hierarquia das Necessidades Humanas de Maslow: Conjecturas na Sociedade Contemporânea. *Colloquium Humanarum*, 10(Especial), 633-639. DOI: 10.5747/ch.2013.v10.nesp.000506

Meireles, C. D. (2015). O Papel da Motivação na Prática Docente. Universidade Federal da Paraíba - Departamento de Psicopedagogia.

Mieder, W. (1994). Consideraciones Generales Acerca de la Naturaleza del Proverbio. *Paremia*, (3), 17-26.

- (1995). "Early to Bed and Early to Rise": From Proverb to Benjamin Franklin and Back. *De Proverbio*, 1(1).

- (1997). Modern Paremiology in Retrospect and Prospect. *Paremia*, (6), 399-416.

- (2021a). Eat Right, Stay Fit: Gastronomical Tidbits in Modern Anglo-American Proverbs. *Paremia*, (31), 97-114.

- (2021b). International Proverb Scholarship: An Updated Bibliography. *Proverbium*, (38), 491-532.

Mimoso, A. B. F. (2008). Provérbios: Uma Fonte para a História da Educação. *Revista Lusófona de Educação*,12, 155-163.

Moreira, M. A. (2003). Linguagem e Aprendizagem Significativa. *IV Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa*, Maragogi, AL, Brasil.

Monteiro-Plantin, R. S. (2017). Revel na Escola: Fraseologia e Paremiologia: para que Ensinar, se Todo o Mundo Sabe? *ReVEL*, 15(29), 1-16. [www.revel.inf.br]

Muñoz, J. S., & Álvarez, C. A. C. (2013). Las Paremias y su Clasificación. *Paremia*, (22), 105-114.

Mura, G. A. (2018). *Fraseología y Fraseodidáctica Digitales en E/le*. 8, 248-258. Doi: https://doi.org/10.7203/Normas.v8i1.13434

Neto, J. A. S. P. (2006). Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel: Perguntas e Respostas. *Periódico do Mestrado em Educação da UCDB*. Campo Grande-MS, (21), 117-130.

Oliveira, S. A., Godri, L., Costa, M. S., & Filho, E. R. G. (2016). Análise do Discurso e

seu Uso nos Estudos Organizacionais: Estudo dos Contextos de Citação de Phillips, Lawrence e Hardy (2004). *Recadm*, 15(1), 40-54.

Orlandi, E. P. (1999). *Contextos Epistemológicos da Análise do Discurso*. Escritos 4. Labeurb – laboratório de Estudos Urbanos. Unicamp.

- (2005). Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. *Estudos da Linguagem*. 1, 9-13.

Paganotti, I. (2011). Vygotsky e o Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal. Nova Escola.

Rocha, D., & Deusdará, B. (2005). Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: Aproximações e Afastamentos na (Re)Construção de uma Trajetória. *Alea*, 7(2), 305-322.

Rodrigues, R. G., Silva, J. L. T., & Silva, M. A. (2021). Aprofundando o Conhecimento sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky. *Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação (online)*. Rio de Janeiro: 6(1), 2-15.

Romero, F. G. (1999). Sobre la Etimología de Paroimía. *Paremia*, (8).

Ruiz, M. A. A. (2021). Por uma Análise do Discurso Brasileira: Gestos de Leitura na Construção de um Campo de Pesquisa. d o i : h t t p : / / d x . d o i . o r g / 1 0 . 5 0 0 7 / 1 9 8 4 - 8 4 1 2 . 2 0 2 1 . e 7 7 8 1 5

Santos, E. P. J., & Silva, F. F. (2014). *Análise do Discurso I*. São Cristóvão/SE.

Schenke, E., & Pérez, M. I. (2018). Un Abordaje Teórico de la Investigación Cualitativa como Enfoque Metodológico. *Acta Geográfica*, Boa Vista, 12(30), 227-233.

Silva, J. B. (2020). A Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel: uma Análise das Condições Necessárias. *Research, Society and Development*, 9(4), 1-13. DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i4.2803

Silva, A. L., Matias, J. C., & Barros, J. A. (2021). Pesquisa em Educação por meio da pesquisa-ação. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*. Santos, 13(30), 490- 508.

Silva, V. L., Uller, C. M., Santos, J. D., & Rezende, F. A. (2017). Análise da Motivação de Pessoas: Um Estudo Baseado em Princípios da Hierarquia de Necessidades de Maslow. Foco, 10(2), 148-166.

Souza, A. P., & Rosso, A. J. (2011). Mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Entre Pensamentos e Práticas Docentes. X Congresso Nacional de Educação – Educere. Paraná.

Souza, S. R., & Dau, S. (2016). A Zona de Desenvolvimento Proximal como Ferramenta de Trabalho Didático. *Revista Profissão Docente*. Uberaba, 16(34), 110-119.

Teixeira, J. (2007). Mecanismos Metafóricos e Mecanismos Cognitivos: Provérbios e Publicidade. *Actas del VI Congreso de Lingüistica General*, Madrid: Arco Libros.

Torres, A. R., & Duarte, G. D. (2014). Motivação na Educação: Uma Ferramenta a ser Compartilhada por Alunos, Professores e Gestores Educacionais. *X Anped Sul*, Florianópolis, 1-17.

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma Introdução Metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 31(3), 443-466.

Wyse, R. M. (2018). Motivação: Teorias Motivacionais do Comportamento Humano. *Rev. Cienc. Gerenc.*, 22(36), 134-141. DOI: http://dx.doi.org/10.17921/1415-6571.2018v22n36p134-141

Xatara, C. M., & Succi, T. M. (2008). Revisitando o Conceito de Provérbio. *Veredas On Line*, 1, 33-48.

Zavaglia, C. (2014). *Um Pouco dos Estudos Fraseológicos e Paremiológicos no Cenário Brasileiro*. 8(2), 6-12. (http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem)